

平成20～22年度
プロジェクト研究報告書

教育条件整備に関する総合的研究
(学校規模研究分野)
報告書

平成22年(2010年)7月

研究代表者 葉養正明
(国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部長)

目次

1	学校規模研究に対する政策的要請	1
2	学校規模と児童生徒の学校での状態や学力等の発達との関連に関する先行調査・研究の検討	5
3	学校規模と児童生徒の諸特性との関連を捉えうる手法及び適用例	13
4	学校規模が学習指導や生徒指導等に与える影響にかかわる現地調査	21
	資料 1：現地調査における聞き取り記録	42
5	既存データの再分析	79
	資料 2：既存データの再分析による集計結果	83
6	学校規模研究の方向	122
7	学校規模に関する調査	125
8	学校規模と授業研究および校長による授業観察実施状況の関係	128
9	学年の学級数と学級規模が学年経営に与える影響	133
10	学年の学級数と学級規模が教科の指導準備および指導方法等に与える影響	150
11	学年の学級数と学級規模が生徒の学習行動の経時的変化に与える影響	183
12	学年の学級数および学級規模がクラス替えによる生徒指導上・人間関係的問題の解決に与える影響	194
	資料 3：学校規模に関する調査集計表	198
	付録：質問紙	231

研究組織（学校規模研究分野）

○所内委員

工藤文三（初等中等教育研究部長）
松尾知明（初等中等教育研究部総括研究官）
山森光陽（初等中等教育研究部研究員）
萩原康仁（教育課程研究センター基礎研究部研究員）

○所外委員

磯田貴道（広島大学外国語教育研究センター准教授）
大内善広（帝京学園短期大学専任講師）
岡田いずみ（早稲田大学大学院）
小川正人（放送大学教授）
長南博昭（山形県教育委員会教育委員長）
廣森友人（立命館大学経営学部准教授）
前田啓朗（広島大学外国語教育研究センター准教授）
山下絢（慶應義塾大学パネルデータ設計・解析センター パネル調査共同研究拠点 研究員）

1 学校規模研究に対する政策的要請

学校規模に関する研究蓄積の需要が高まった背景として、少子化による児童生徒数の減少と、それに伴う学校小規模化の進行、さらには過度な小規模化のために学校の統廃合が各地で行われていることをあげることができよう。

少子化によって6～12歳児（小学生に相当）および13～15歳児（中学生に相当）が将来どのように推移するのかを、人口動態調査における年別出生数を用いてまとめると、図1-1の通りとなる。この図は単純に、年ごとに6～12歳児および13～15歳児に対応する出生数を合計（例えば、2012年の6～12歳児は、2000年から2006年までの出生数の和）したものにすぎず、新生児死亡数や乳児死亡数等を考慮していないため、参考程度の数値しか得られないが、それでもこの先小学生および中学生が減少し続けるという推測は成り立つだろう。人口動態調査によると、平成19年の出生数は1,089,818人であった。学校基本調査によれば、平成19年度の小学校新入生は1,176,236名、中学校新入生は1,226,760名であったが、上記のような人口動態を考慮すると、少なく見積もっても平成19年度と比較して平成25年度の小学校新入生は7%程度、平成33年度の中学校新入生は11%程度減少するといえよう。

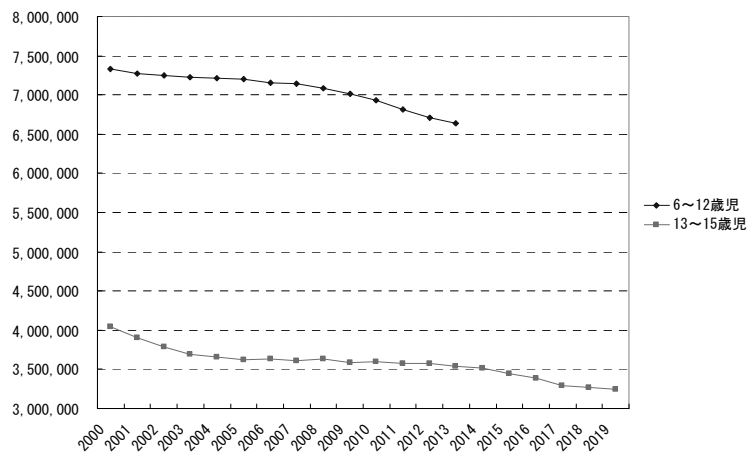


図1-1 出生数から求めた6～12歳児および13～15歳児の人口の推移
(人口動態調査における年別出生数を年ごとに合計したもの)

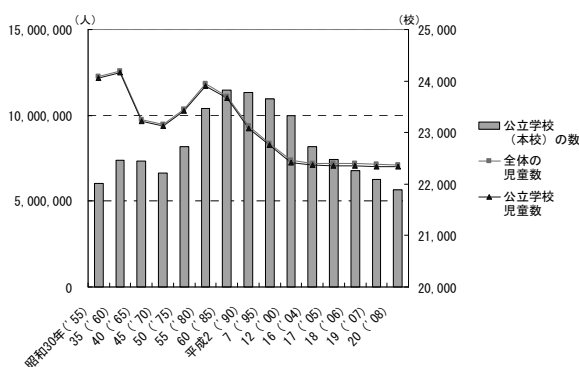


図1-2 小学校数と児童数の推移
(学校基本調査をもとに作図)

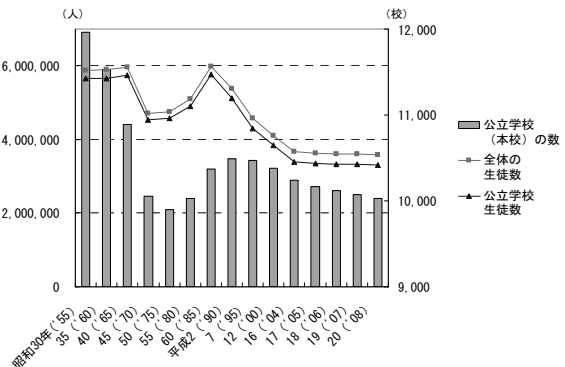


図1-3 中学校数と生徒数の推移
(学校基本調査をもとに作図)

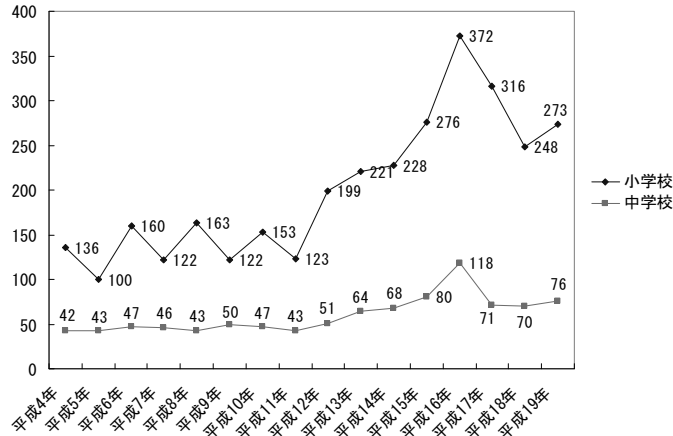


図1-4 年度別廃校数(文部科学省調べ)

図 1-1 からわかるように、少子化は年々進行しているため、実際の小学校および中学校の児童生徒数も、学校数も減少している。これらの変化をまとめると図 1-2 および図 1-3 の通りとなる。また、年度別の廃校数をまとめると図 1-4 の通りとなり、各地で学校統廃合が進んでいることがうかがえる。しかし、図 1-2 および図 1-3 を検討すると、児童生徒数の割には学校数は減少していないともいえる。平成 2 年度における公立小学校(本校)の学校数は 22,093 校であり、児童数は 7,011,876 名であった。一方、昭和 30 年においては 22,006 校、12,181,255 名であり、昭和 30 年と平成 19 年を比較すると学校数は似通っているものの、児童数は 7 割以上多かったことがわかる。また、平成 20 年度における公立中学校(本校)の学校数は 10,028 校であり、児童数は 3,302,207 名であった。一方、昭和 45 年においては 10,058 校、4,536,538 名であり、昭和 30 年と平成 19 年を比較すると学校数はほぼ同じであるものの、児童数は 4 割近く多かったことがわかる。

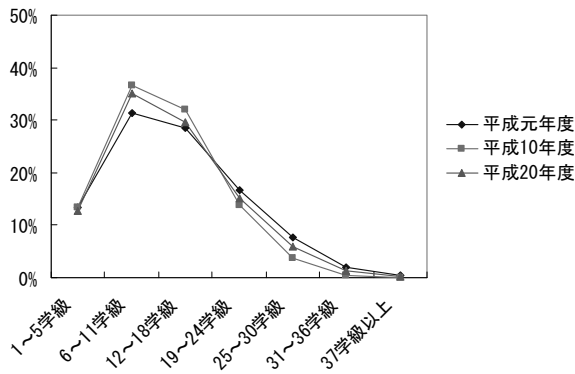


図1-5 小学校 学級数別学校数(学校基本調査をもとに作図)

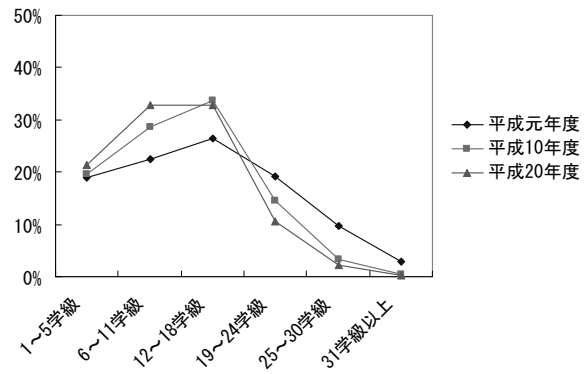


図1-6 中学校 学級数別学校数(学校基本調査をもとに作図)

このような児童生徒数と学校数の変化は、学校規模の変化として現れる。図 1-5、図 1-6 は小学校および中学校の学級数別学校数を、平成元年度から 10 年ごとに比較したものである。これらの変化を検討すると、小・中学校ともに、この 20 年間だけをみても学級数が減少している学校が多いことがうかがえる。いいかえれば、児童生徒数の減少と比べて学校数はそれほど現象していないため、1 校あたりの学校規模が次第に小さくなってきているといえよう。しかも、平成 20 年度においては小学校の 48% および中学校の 54% が 1 ~ 11 学級である。

学校教育法施行規則では、小・中学校の学級数は「12 学級以上 18 学級以下を標準とす

る」ことが、昭和 33 年の省令改正により条文化された。加えて、同年制定された、義務教育諸学校等の施設費の国庫負担に関する法律施行令では、学校の適正な規模の条件として「学級数がおおむね 12 学級から 18 学級までであること」とある。このことから、現在わが国の小・中学校については学級数が 12～18 学級であることを「適正規模」とみなしているといっていだらう。そして、現在では小・中学校ともに半数程度の学校が「適正規模」に達していないとみることもできよう。

この、12～18 学級を「適正規模」とみなす考え方は、昭和 31 年の中央教育審議会答申「公立小・中学校の統合方策についての答申」にさかのぼることができる。この答申において、学校統合の基準について「小規模学校を統合する場合の規模は、おおむね 12 学級ないし 18 学級を標準とすること」という記述がみられる。したがって、12～18 学級を「適正規模」とみなす考え方は 50 年以上にわたって維持されているといえる。しかし、この間の社会の変化や、学校に求められる役割の変化に対応したものとはいえなくなっている可能性がないと言い切ることはできないだろう。

このような流れの中、平成 19 年 12 月の教育再生会議第三次報告では「学校の適正配置については、それぞれの地域が実情に応じて判断することが基本であるが、国として、教育効果等の観点から望ましい学校規模を示す」という提言がなされた。また、中央教育審議会の初等中等教育分科会にも、平成 20 年 6 月に「小・中学校の設置・運営のあり方に関する作業部会」が設置され、学校規模に関する基準のあり方などが検討されることとなった。加えて、多くの市町村で学校の適正配置に関する検討を行うための委員会等が設置されている。

上記の作業部会においては、「適正配置を考えるのは、次世代を担う子どもたちをどのように育てていくかという教育論で考えるべき」「事例やデータに基づいて、客観的に検討することが必要」「質的・定性的な要素であっても、各地域の適正配置の審議会等で結論を出すのに用いたデータを集めれば、各地域の現場の意見を集約したものとして、検討の裏付けになるのではないか」といった意見が出されているⁱ。このうち、学校の適正配置に関して都道府県・市町村が作成している計画等を参考に文部科学省においてまとめたものが表 1-1 である。表 1-1 のような形式での学校の大規模化ないしは小規模化にまつわる利点と難点のまとめは、地域ごとに小・中学校教員に対して聞き取り等を行って作成したものと思われる。このような、教員の経験則から導き出された学校規模にかかわる利点と難点は、学校規模にかかわる問題を教育的に論じる上で非常に参考になる。ただし、先に紹介した作業部会における意見にもみられるように、データにもとづく客観的な検討がなされると、なおいだらう。なかんずく、児童生徒を対象とした調査を行い、学校規模と児童生徒の学校での状態や学力等の発達との関連を検討することが必要であろう。

i

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/___icsFiles/afieldfile/2009/02/20/1218213_1.pdf

表1-1 学校規模によるメリット・デメリット（例）

	小規模化		大規模化	
	メリット	デメリット	メリット	デメリット
【学習面】	○ 児童・生徒の一人ひとりに目がとどきやすく、きめ細かな指導が行いやすい。	○ 集団の中で、多様な考え方に触れる機会や学びあいの機会、切磋琢磨する機会が少なくなりやすい。 ○ 1学年1学級の場合、ともに努力してよりよい集団を目指す、学級間の相互啓発がなされにくい。	○ 集団の中で、多様な考え方に触れ、認め合い、協力し合い、切磋琢磨することを通じて、一人ひとりの資質や能力をさらに伸ばししやすい。	○ 全教職員による各児童・生徒一人ひとりの把握が難しくなりやすい。
	○ 学校行事や部活動等において、児童・生徒一人ひとりの個別の活動機会を設定しやすい。	○ 運動会などの学校行事や音楽活動等の集団教育活動に制約が生じやすい。 ○ 中学校の各教科の免許を持つ教員を配置しにくい。 ○ 児童・生徒数、教職員数が少ないため、グループ学習や習熟度別学習、小学校の専科教員による指導など、多様な学習・指導形態を取りにくい。	○ 運動会などの学校行事や音楽活動等の集団教育活動に活気が生じやすい。 ○ 中学校の各教科の免許を持つ教員を配置しやすい。 ○ 児童・生徒数、教員数がある程度多いため、グループ学習や習熟度別学習、小学校の専科教員による指導など、多様な学習・指導形態を取りやすい。	○ 学校行事や部活動等において、児童・生徒一人ひとりの個別の活動機会を設定しにくい。
		○ 部活動等の設置が限定され、選択の幅が狭まりやすい。	○ 様々な種類の部活動等の設置が可能となり、選択の幅が広がりやすい。	
【生活面】	○ 児童・生徒相互の人間関係が深まりやすい。 ○ 異学年間の縦の交流が生まれやすい。	○ クラス替えが困難なことなどから、人間関係や相互の評価等が固定化しやすい。 ○ 集団内の男女比に極端な偏りが生じやすくなる可能性がある。 ○ 切磋琢磨する機会等が少なくなりやすい。	○ クラス替えがしやすいことなどから、豊かな人間関係の構築や多様な集団の形成が図られやすい。 ○ 切磋琢磨すること等を通じて、社会性や協調性、たくましさ等を育みやすい。	○ 学年内・異学年間の交流が不十分になりやすい。
	○ 児童・生徒の一人ひとりに目がとどきやすく、きめ細かな指導が行いやすい。	○ 組織的な体制が組みにくく、指導方法等に制約が生じやすい。	○ 学校全体での組織的な指導体制を組みやすい。	○ 全教職員による各児童・生徒一人ひとりの把握が難しくなりやすい。
	○ 全教職員間の意思疎通が図りやすく、相互の連携が密になりやすい。 ○ 学校が一体となって活動しやすい。	○ 教職員数が少ないため、経験、教科、特性などの面でバランスのとれた配置を行いにくい。 ○ 学年別や教科別の教職員同士で、学習指導や生徒指導等についての相談・研究・協力・切磋琢磨等が行いにくい。 ○ 一人に複数の校務分掌が集中しやすい。 ○ 教員の出張、研修等の調整が難しくなりやすい。	○ 教員数がある程度多いため、経験、教科、特性などの面でバランスのとれた教職員配置を行いやすい。 ○ 学年別や教科別の教職員同士で、学習指導や生徒指導等についての相談・研究・協力・切磋琢磨等が行いやすい。 ○ 校務分掌を組織的に行きやすい。 ○ 出張、研修等に参加しやすい。	○ 教職員相互の連絡調整が図りづらい。
○ 施設・設備の利用時間等の調整が行いやすい。	○ 子ども一人あたりにかかる経費が大きくなりやすい。	○ 子ども一人あたりにかかる経費が小さくなりやすい。	○ 特別教室や体育館等の施設・設備の利用の面から、学校活動に一定の制約が生じる場合がある。	
【その他】	○ 保護者や地域社会との連携が図りやすい。	○ PTA活動等における保護者一人当たりの負担が大きくなりやすい。	○ PTA活動等において、役割分担により、保護者の負担を分散しやすい。	○ 保護者や地域社会との連携が難しくなりやすい。

注：学校の適正配置に関して都道府県・市町村が作成している計画等を参考に文部科学省において作成し中央教育審議会初等中等教育分科会「小・中学校の設置・運営のあり方に関する作業部会」第8回（平成20年12月2日）の資料3として配布されたものである。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/038/siryu/08120806/001.htm

2 学校規模と児童生徒の学校での状態や学力等の発達との関連に関する先行調査・研究の検討

2-1 全国中学校学力調査（昭和36年）

昭和36（1961）年から39（1964）年の4年間、中学2・3年生を対象とした「全国中学校学力調査」と呼ばれた調査が実施されていた。この「全国中学校学力調査」のうち、昭和36年に実施されたものは、生徒の学力差をもたらす要因について、地域類型、学校規模、学級規模、進学希望率、教育費、教員1人あたりの生徒数、教員の専攻、授業時数、学校図書館の蔵書数などさまざまな面から明らかにすることが試みられている。そのうち、学校規模（学校の学級数）別に学校平均点（第3学年の国語、社会、数学、理科、英語の平均）をまとめたものが表2-1である。この結果について報告書では「対象数の少ない特定の欄を除くと、学級数が増加するにしたがって平均値が上昇している。すなわち、市街地域を除く各地域類型においては、概して4～5学級までは、学級数の増加につれて、学力は急速に上昇する。それ以上の学校規模においては、学級数の増加に伴う学力の上昇は、かんまんである」とまとめられている、

しかしこの報告書においては、「学力に影響を与える諸要因は多種多様である。しかし、それぞれの条件は独立な要因として作用するのでなく、相互に関連しつつ影響を及ぼしている」と断った上でさまざまな分析が行われている。そのため、表2-1のような結果から、直ちに、学校の学級数が多いほど学力が高いという結論を導くことは慎まねばならないだろう。

表2-1 昭和36年度全国中学校学力調査における地域類型別に見た学級数別の学校平均点(第3学年5教科の平均)

地域類型	学級数																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13~15	16~18	19~21	22~24	25~30	31~36	37以上
鉱業市街					65.9 (1)			55.7 (1)							46.2 (3)	50.1 (1)	56.7 (3)	54.5 (8)	58.4 (4)
工業市街						59.3 (1)			55.8 (1)	55.9 (2)	59.4 (3)	60.3 (5)	58.3 (23)	57.9 (29)	59.6 (45)	58.7 (31)	60.2 (61)	59.6 (31)	59.4 (29)
商業市街			50.2 (1)		64.3 (1)					69.7 (2)	57.0 (2)	55.2 (4)	59.2 (16)	60.2 (32)	59.6 (45)	60.9 (42)	62.0 (102)	62.4 (75)	66.5 (44)
住宅市街				64.5 (1)	55.5 (1)	57.1 (4)	63.0 (1)	58.4 (2)	55.0 (2)	55.7 (6)	56.0 (6)	62.3 (24)	62.0 (53)	61.9 (81)	63.8 (84)	63.2 (149)	63.5 (82)	64.8 (79)	
その他の市	16.1 (1)		52.6 (7)	50.9 (5)	61.2 (2)	55.3 (18)	54.8 (5)	55.5 (14)	57.2 (10)	54.5 (10)	54.7 (17)	56.6 (18)	57.2 (58)	58.1 (60)	59.7 (77)	59.1 (82)	60.0 (150)	60.5 (90)	62.1 (66)
鉱山	49.1 (3)	51.7 (6)	53.0 (17)	51.2 (2)	47.8 (8)	50.5 (4)	48.7 (2)	53.6 (4)	56.0 (2)	55.1 (2)	46.8 (2)	51.7 (5)	53.5 (7)	53.1 (5)	51.8 (8)	52.3 (2)	51.4 (4)	52.7 (2)	
漁村	43.1 (45)	43.2 (35)	47.0 (88)	46.7 (17)	50.0 (34)	47.3 (47)	51.0 (28)	48.4 (33)	49.7 (13)	49.8 (10)	48.8 (14)	50.4 (9)	51.4 (15)	45.1 (6)			52.5 (1)		
山村	40.0 (50)	43.7 (51)	49.0 (90)	49.6 (16)	50.1 (18)	48.6 (14)	52.9 (5)	47.1 (9)		55.1 (2)	37.6 (1)	53.1 (1)	53.4 (2)	58.8 (1)					
小都市		51.8 (1)	63.7 (4)	59.1 (2)	51.6 (2)	53.2 (7)	54.3 (3)	56.2 (10)	55.4 (9)	58.7 (13)	57.0 (22)	56.6 (15)	54.8 (53)	55.4 (62)	57.8 (41)	57.1 (41)	58.5 (57)	59.9 (19)	59.0 (2)
都市近郊農	66.3 (1)	56.7 (4)	55.9 (9)		47.6 (3)	56.0 (8)	52.0 (4)	54.2 (9)	53.2 (16)	54.4 (11)	55.8 (12)	56.2 (15)	56.0 (31)	56.8 (32)	59.9 (11)	58.3 (16)	59.8 (4)	55.3 (1)	
農山村	42.4 (85)	45.4 (172)	49.1 (452)	50.0 (106)	51.2 (192)	51.7 (353)	50.7 (126)	51.8 (149)	50.7 (96)	51.1 (57)	51.8 (62)	51.0 (45)	52.0 (73)	52.5 (37)	55.7 (16)	53.7 (4)	55.2 (9)		
純農村	43.1 (79)	45.7 (96)	47.6 (177)	49.3 (42)	48.7 (79)	51.0 (289)	49.6 (110)	49.4 (115)	50.9 (178)	50.6 (86)	52.0 (105)	52.4 (70)	52.9 (99)	52.1 (50)	51.5 (28)	55.5 (11)	55.2 (11)	60.0 (1)	61.3 (1)
普通農村	44.3 (36)	45.3 (36)	48.6 (128)	51.9 (47)	50.9 (74)	52.6 (409)	53.1 (161)	52.0 (217)	53.1 (304)	53.9 (136)	53.3 (201)	53.6 (134)	54.2 (329)	54.7 (223)	55.4 (115)	54.9 (63)	57.2 (60)	54.1 (12)	58.6 (1)
その他	47.5 (16)	50.8 (36)	51.1 (128)	49.7 (47)	52.3 (74)	54.0 (409)	55.1 (161)	53.7 (217)	54.3 (304)	52.2 (136)	57.2 (201)	54.1 (134)	56.4 (329)	55.8 (223)	57.2 (115)	55.6 (63)	56.8 (60)	60.5 (12)	58.1 (1)
へき地(再掲)	43.2 (281)	44.9 (349)	47.3 (611)	47.6 (98)	49.5 (143)	48.3 (164)	48.9 (59)	48.9 (51)	46.5 (45)	48.6 (17)	48.0 (18)	47.1 (10)	49.7 (10)	48.8 (11)	56.0 (1)	53.4 (3)	54.3 (2)		

注: かつこ内の数字は学校数

2-2 国立教育研究所による調査

国立教育政策研究所およびその前身である国立教育研究所においては、教育指導研究部（現在の初等中等教育研究部）を中心に、教職員配置等の在り方、学級規模、学習集団の規模、学校規模に関する研究に継続的に取り組まれてきた。その中でも、「学級編成および教職員配置等に関する調査研究」（平成 11～12 年度）では、平成 11 年度には全国の公立小中学校の学級規模別に、校長および教員と対象とした学校・学級規模に関する質問紙調査を行い、『適正な学校・学級規模に関する校長および教員の意識と指導および勤務の実態に関する調査結果』（平成 12 年 7 月）としてまとめられた。

このうち学校長を対象に、適正と思われる児童生徒数について回答を求めたところ、校長として適正と思われる児童生徒数の平均は、小学校で 338.97 名（中央値 300 名）、中学校で 373.06 名（中央値 400 名）であった。また、学校経営の観点に限って適正と思われる児童生徒数の平均は、小学校で 334.77 名（中央値 300 名）、中学校で 375.88 名（中央値 375 名）、父母とのコミュニケーションをとる上で適正と思われる児童生徒数の平均は、小学校で 296.44 名（中央値 300 名）、中学校で 333.10 名（中央値 350 名）であった。また、学校経営の観点での適正な学校の学級数は小中学校ともに 12 学級と考えている校長が多いことが明らかとなった。

2-3 国内の研究

上記 2 つの調査以外にも、国内において学校規模にかかわる研究には多く取り組まれている。その中でも、CiNii（国立情報学研究所）データベースを用いて、「学校規模」が論文題目名に含まれるものを、学会誌および大学紀要に限定して検索したところ、25 本が抽出された。この中から、小学校、中学校、高等学校を対象として、児童生徒から得られたデータを用いた実証的な研究を行っているものを抽出した結果である 9 本の論文について概要をまとめたものが表 2-2 である。これらの論文においておおむね共通する事項として、以下の点をあげることができる。第 1 に、学校規模を独立変数とし、学力等を従属変数としている研究が多く、それ以外の要因について考慮されていないものが多いことがあげられる、第 2 に、適正な学校規模の範囲がわかるような分析手法が用いられていないことや、集団内と集団間の差異を考慮した分析手法が用いられていないことがあげられる。具体的には、学力等の教育成果に対して影響を与える諸要因は多種多様であり、それぞれの条件は独立な要因として作用するのではなく、相互に関連しつつ影響を及ぼすことを考慮すると、単に学校規模を独立変数とし、学力等を従属変数とするだけでは、適切に学校規模が学力等の教育成果に与える影響を論じることはできないだろう。

表2-2 国内文献レビューの概要

出典	校種 学年	規模の 定義/範囲	データ 方法	従属変数	独立変数等	結果	分類 備考
安藤孝敏・相馬一郎 (1979). 児童の学校環境の認知に関する研究：学校規模と児童の認知について 早稲田大学人間科学研究, 3, 21-28.	小4～小6	大→14, 15学級 中→6, 10学級 小→3学級 (それぞれ2校)	著者らによる調査 各項目の肯定率の規模別のカイ2乗検定	学校環境についての認知と学校生活についての質問	学校規模 (学年別を別途分析)	23項目が有意。 教師とのコミュニケーションについての項目の肯定率は大規模の方が低い。 児童間の対人的交流に関する項目の肯定率は中規模が低い。 ただし、学校規模別よりも、学年別に各従属変数の違いを検討した方が、違いがより明確に出ていた。	小学校 学校環境の認知と学校生活について 規模？ 学校そのものの影響では？ 多重比較をしていない。
石橋清司 (2007). 小学校における日々の傷害発生と学校規模要因 日本衛生学雑誌, 62, 47-57.	小1～小6	学校規模 児童数 小→200未満 中→201～399 大→400以上	著者らによる調査 分散分析	傷害発生数	学校規模, 性別, 学年	男女の合計および女子については、小規模の方が、1日あたり受傷する児童の数が多く(同じ児童が受傷している)。 発生時の状況は、小・中規模では授業時が比較的多く、大規模では休憩時間中が比較的多い。	小学校 傷害発生数 小規模×調査時期が混交している。 規模より選んだ学校の影響では？
黒田孝郎 (1965). 北海道における学力調査についての解析 (3): 地域性および学校規模と得点の関連 北海道教育学会紀要, 11, 117-134.	中3	学年規模 複式～10学級以上	昭和36年度 文部省中学校学力調査	学力テスト (国語, 社会, 数学, 理科, 英語)	学年規模 (学級数) 地域類型	住宅地域においては学校規模が大きくなるにつれて正答数が多くなる。 漁村と鉱山および鉱業市街は学校規模が大きくなっても正答数は多くなる。 純農村は複式学級, 1学級, 2学級と学校規模が大きくなるにつれて得点は高くなっていくが, 3学級になるとどの教科にも得点の低下が見られる。 漁村においては複式学級の得点が最も高い。 鉱山および鉱業市街の学校に通っている生徒については, 10学級以上というような大規模学校の得点が最も低い。	中学校 学力テスト 規模？
斉藤浩一 (2000). 学校規模が中学校教師のストレスに及ぼす影響に関する因果モデル構築の試み 高知大学教育学部研究報告, 60, 299-305.	中学校 教師	学校規模 学級数	著者らによる調査 SEM	ストレス ストレス反応	学校規模	学校規模が大きいほど教師のストレス反応を促すストレス(ストレス刺激)を高める。	中学校 ストレス ストレス反応 大規模×
佐藤静一・今福嘉代 (1997). 学校規模と児童の人間関係及び学校モラル 熊本大学教育実践研究, 14, 55-61.	小5	学校規模 児童数 90～1200名	著者らによる調査 カイ二乗検定 分散分析	児童の人間関係 (対教師関係) 学校モラル (学級連帯性, 学校満足, など)	学校規模	小規模校ほど児童の教師に対する接触の機会が多い。 大規模校ほど学級連帯性, 学校満足度が低い。	小学校 対教師関係 学校モラル 小規模○
滝元 (1985). 地域的特性と学校規模の教育に及ぼす影響に関する研究(2): 教師-生徒関係の比較を中心に 宮崎大学教育学部紀要社会科学, 57, 71-87.	小6 中2	学年規模 学級数 小学校: 複式学級 ～4学級 以上 中学校: 1学級～7 学級以上	著者らによる調査 平均	児童生徒の教師へのコミットメント度 (「先生は私のことを理解してくれている」など)	学校規模 都市化の程度	小学校: 児童の教師へのコミットメント度は小規模校だからといって高くなるという傾向はない。 中学校: 生徒の教師へのコミットメント度は小規模校だからといって高くなるという傾向はない。都市部では学校規模が小さくない方が、コミットメント度が高いという傾向が見られる。	小学校 中学校 対教師関係 規模？
飛田操・弓削洋子・高良美樹 (2003). 学校規模が学校組織の制度化に及ぼす効果: 中学校校則との関連から 福島大学教育実践研究紀要, 44, 97-104.	中学校	相対的な 生徒数の 多寡による 小→生徒 数の中央 値 540 中→生徒 数中央値 855 大→生徒 数中央値 1174	東京及び近 隣の公立中 学校の生徒 手帳を集め 「独立変 数」欄で述 べたカテゴリに分類	校則の内容 ・規定する 領域:(場)生徒 の生活圏の範囲 等 ・判断の自由 度 ・表現型:(行 動の促進・抑 制)のレベル 校則の表現が行動を促進するものか抑制するものか等	学校規模	学校規模と各独立変数との関連があるものは少なかった。 登下校に関わる校則の解釈の自由度がある。学校内の教師と生徒との関係に関わる校則が多いのは大規模の学校の方だった。 友人関係に関わる校則の解釈の自由度が小さいのは、小規模の学校の方だった。	中学校 校則の内容 容 規模の価値付けはしていない。
八並光俊 (1997). 公立中学校における生徒指導体制と生徒指導機能の学校規模別分析 兵庫教育大学研究紀要第1分冊, 17, 93-104.	中学校 教師	学校規模 学級数 5学級未 満～15学 級以上	著者らによる調査 判別分析	生徒指導体制 (指導計画, 目標の共有 等)	学校規模	学校規模が小さくなるほど生徒指導体制の充実度が高い	中学校 生徒指導 体制 小規模○
山田敏尚・小松崎明・末高武彦 (1997). う齶状況と学校保健活動との関連性に関する調査研究: 新潟県における学校規模による観察 歯学, 85, 435-448.	小1～小6	学校規模 学級数 小→6学 級以下 中→7～ 18学級 大→19学 級以上	著者らによる調査 (新潟県下 でフ口物洗 口をしてい ない299校) 平均値 比率の検定	う齶所有者 率, 処置歯 数, う齶 数, さま ざまな歯科 保健活動の実 施率	学校規模, 学年	う齶所有者率: 小1のみ>中 処置歯数: 小1のみ>中, 小>大 平均う齶数: 有意差なし 保険管理活動については、小規模の実施率が高かった(給食後の歯みがき, 歯ブラシの点検と指導, 歯みがきカレンダー)。 保健教育分野については、中規模の実施率が高かった(養護教諭による保健指導)。 組織活動分野については、大規模の実施率が高かった(教職員保健委員会)。	小学校 う齶所有者 率など 規模の価値付けはしていない。

2-4 外国の研究

外国における、学校規模と生徒の学校での様子について論じた研究の中で最も知られているものとして、Barker & Gump (1964) があげられる。この研究では、アメリカの高等学校を対象に、生徒の学校における課外活動に対する取り組み状況や寄与の度合い、満足度等について調査を行ったものである。この結果を端的に示すと、以下の通りとなる。すなわち、小規模校の生徒は、大規模校の生徒と同じ「数」の課外活動に参加し、かつ大規模校の生徒よりも広範囲の「種目」の活動に参加していた。また、小規模校の生徒は、そのかなり多くが参加した課外活動において重要かつ責任ある位置を占めることに加えて、大規模校の生徒に比べて、より広範な活動種目で責任ある位置を占めていた。さらに、小規模校の方が生徒の課外活動に対する満足度が高かった。

また、Barker & Gump (1964) 以降に取り組みられた、学校規模と児童生徒の学校での状態や学力等の発達との関連についての研究のうち、査読付き論文または出版された書籍および書籍に含まれる章に限定してレビューを行うために、いくつかのデータベースを用いて文献検索を行った。PsycInfo で「Title=School Size」で検索したところ 39 本を抽出した。また、ERIC で Descriptor を "School Size" かつ、Descriptor の対象学年を 1 年生から 9 年生にして、Journal Article に限定して検索した結果、14 本を抽出した。さらに、AERA (American Educational Research Association) 発行の学術誌において、1879 年以降を検索対象 (2008 年まで) として、「Title に school size を含む」とする条件設定を行い、検索を行った。検索の結果、12 本の論文が抽出された。加えて、BELMAS (British Educational Leadership, Management & Administration Society) 発行の学術誌 (Educational Management Administration & Leadership) において「Title に school size を含む」とする条件設定を行い、検索を行った結果 2 本の論文が抽出された。しかし、いずれの場合においても、実証的な方法によってなされている学校規模に関する文献が少ないことから、上記の文献リストを援用しながら、最近の文献に掲載されている文献リストを参考にして、外国文献の検討を行った。特に、Brooking Papers on Education Policy: 2006-2007 は、学校規模および学級規模に関する研究を特集していたことから、この書籍に含まれる学校規模研究に関する章から検討を始め、文献を検討した。これらの概要をまとめると表 2-3 の通りとなった。

これらの論文においておおむね共通する事項として、高校 (後期中等教育) についての研究が多く、われわれが研究対象としている小・中学校を対象とした研究例は少なかった。また、全体的に小規模な学校を支持する研究が多いが、もともとが「小規模学校推進論者」であるがゆえに小規模な学校がよいという結論を導こうとした研究が多いのではないかと考えられる。加えて、論文によって規模の範囲や取り方 (児童生徒数 or 学級数) が異なるため、例えば「小規模がよい」という結論が導かれていても、別の研究の文脈では「大規模校」に分類されるような規模であるといったことも見受けられた。なお、国内の研究ではほとんど考慮されていない、集団内と集団間の差異を考慮した分析手法 (マルチレベルアナリシスなど) が多く用いられているほか、学校を取り巻く背景、または学校の特徴のうち、従属変数に影響を与えると考えられる要因についても織り込んだ調査および分析が実施されているものが多かった。次章では、最近の外国における学校規模研究で適用例が見られる階層的線型モデルおよび傾向スコアを用いた分析について、それらの手法等を解説したい。

表2-3 外国文献レビューの概要

出典	校種 学年	規模の 定義/範囲	データ 方法	従属変数	独立変数等	結果	分類 備考
Byrnes & Ruby (2007). Comparing achievement between K-8 and middle schools :A large-scale empirical study. <i>American Journal of Education</i> , 114 , 101-135.	米国 ミドルスクールと 小学校 (8 年生)	1999～ 2003年度 延べ 40883名 分のデー タ (延べ 95校)	著者らによる 調査 HLM	学力 (ペンシルベニア州の 学力テスト)	5年生時の学力 生徒の属性 (民族, ESL の必要, 就学援助 (昼 食代補助)) 教師の属性 (欠勤率, 有免許教員の割合, 当 該学校における在籍年 数, 教員一人あたりの 生徒数) 転校の有無 学校要因 (学校規模)	従来からある K-8 の 方が学力が高い。それ は, 生徒と教師の質, 学 年規模 (ミドルスクール: 平均 248 名, 従来から ある K-8 : 平均 74 名, 新 K-8 : 平均 76 名), 転校率で説明できる。	8年生 ミドル スクールと 小学校 小規模○
Borland, M. V., & Howsen, R. M. (2003). A n examination of the effect of elementary school size on student academic achievement. <i>International Review of Education</i> , 49 , 463-474.	米国 3年生	学校規模 M=490.1 5名 (SD=20 3.60)	ケンタッキ ー州教育省 から提供を 受けたデー タ 2段階最小 二乗法	読解, 言語, 算数テストの 合成得点	知能, 教員給与, 教職 経験年数, 組合加入, 学校が属する郡の平均 世帯収入, 学級規模, 学校規模, 学校規模の 二乗, 当該郡における 学校の児童独占割合, 貧困の度合い	学校規模と学力との 関係は非線形 適正規模は 760 名。	小学校 学力 適正規模 あり 分析手法 に難あり
Bradley, S., & Taylor, J. (1998). The effect of school size on exam performance in secondary schools. <i>Oxford Bulletin of Economics and Statistics</i> , 60 , 291-324.	英国 中等教育 段階	不明 (連 続量で観 測されて いるが, 記述統計 量には, 平均値の みの記載)	Secondary School Performanc e Tables and Form 7 (Secondary Schools) of Schools' Census 順序ロジ ットモデ ル	GCSEsにお いて, 5科 目以上, grades A* から Cの レベルの 評価を得 た生徒の 割合を, 四 分位点を もとのに, 順序カテ ゴリー変 数に変換。 実際の分 析では, 0 -3の4つ のカテゴリ ー変数を 設定。	学校の種類 入学選抜の 方針 教職員の状 況 特別支援を 必要とする 生徒の割合 家庭背景 学校規模	学校規模と中等教育 資格試験 (GCSE)の結果は, 線形関係では ない。 11-16歳が通学する 学校では, 約 1,200 人規模の学校で成績 が最も良い (平均の 規模は, 800 人)。11- 18歳が通学する学校 では, 約 1,500 人規 模の学校で成績が最 も良い (平均の規模 は, 1,000 人) → 平均 の規模よりも大きい 学校において, 成績 が良い。	中等教育 段階 測定単位 が学校
Cotterell, J. L. (1992). School size as a factor in adolescents' adjustment to the transition secondary school. <i>Journal of Early Adolescence</i> , 12 , 28-45.	オース トラリア 小学校最 終学年 (7 年生) 中学校 初学年 (8年生)	学校規模 小学校 150～ 1100名 中学校 800～ 1550名	著者らによる 調査 分散分析	生徒の適応 (中学校への 期待, 移行へ の反応, 学級 風土の認知)	移行 path : 小学校から 中学校への学校規模 の変化を3分類 (小→ 大, 中→中, 大→大) 生徒の適応能力 : 生徒 自身による評定と教師 による評定 性別 : 男女	中学校に入った生徒 に影響を与えるのは, 中学校の規模のもの だけではなく, どのよ うな小学校から来た かということ。 小→大は, 入学前は楽 観的だが, 入学直後は 不安が高い。4カ月後 はどのような規模の 小学校出身かという 影響は薄れ, 個人的な 特性が影響するよう になる。	小学校から 中学校への移行
Eddington, E. D., & Gardener, C. E. (1984). The relationship of school size to scores in the affective domain from the Montana Testing Service Examination. <i>Education</i> , 105 , 40-45.	米国 6年生, 11年生	学校規模 小学校 1981年: 2~616名 1982年: 4~572名 高校 1981年: 23~1235 1982年: 14~672	モンタナ州 から提供を 受けたデー タ 相関	感情領域 (コミュニケ ーション態 度, 学校に 対する態度, 性格, 協力, 変化)	学校規模	コミュニケーション 態度, 学校に 対する態度, 性格, 協力の4尺度につ いては小規模校ほど 尺度得点が高い傾 向。 変化 (リスクへの意 欲, 柔軟性, 不 満, 将来への展望 など)については, 学校規模との関連 なし。 ただし, 一貫した有 意な結果は見られ ない。	小学校 高校 感情領域 の尺度得 点 規模?
Eddington, E. D., & Gardener, C. E. (1984). The relationship of school size to scores in the individual and society from the Montana Testing Service Examination. <i>Education</i> , 105 , 180-185.	米国 6年生, 11年生	学校規模 小学校 1981年: 2~616名 1982年: 4~572名 高校 1981年: 23~1235 1982年: 14~672	モンタナ州 から提供を 受けたデー タ 相関	個人と社会の 領域 (適応度, 市 民性, 職業, 環境)	学校規模	適応度, 市民性, 職 業, 環境のすべ ての尺度におい て小規模校ほど 尺度得点が高い傾 向。 ただし, 一貫した有 意な結果は見られ ない。	小学校 高校 個人と社 会の尺度 得点 規模?
Eddington, E. D., & Gardener, C. E. (1985). The relationship of school size to scores in the cognitive domain n from the Montana Testing Service Examination. <i>Education</i> , 105 , 288-293.	米国 6年生, 11年生	学校規模 小学校 1981年: 2~616名 1982年: 4~572名 高校 1981年: 23~1235 1982年: 14~672	モンタナ州 から提供を 受けたデー タ 相関	認知領域につ いて (コミュニケ ーションスキ ル, 消費者数 学, 批判的思 考, 生涯学習, 消費者知識)	学校規模	コミュニケーション スキル, 消費者 数学, 批判的思 考, 生涯学習, 消費 者知識のすべての 尺度において小 規模校ほど尺度 得点が高い傾向。 ただし, 一貫した有 意な結果は見られ ない。	小学校 高校 認知領域 の尺度得 点 規模?

Fowler, W. J., & Walberg, H. J. (1991). School size, characteristics, and outcomes. <i>Educational Evaluation and Policy Analysis</i> , 13 , 189-202.	米国 9年生	学校規模 147~ 4018名 (M=106 9.7)	ニュージャージー州教育省から提供を受けたデータ 重回帰分析	卒業生の就職・進学率 非停学率 非退学率 読解力 数学 作文 SAT	全校生徒数 学校のPT比 生徒世帯の低所得率 教員の特徴(給与、学位、在職年数等) 学区の学校数 学区のSES	本研究で対象とした効果指標に対して一貫して最も影響を与えているのはSES 規模の小さい学校ほど学習成果が高い傾向	中学校 学力 小規模○ 分析手法にやや難あり
Francis, Leslie. J. (1992). Primary school size and pupil attitudes: Small is happy? <i>Educational Management Administration & Leadership</i> , 20 , 100-104.	英国 小学校段階	小規模学校(児童数が60人以下)。	著者らによる調査 t検定	学校に対する態度(SD法)	学校規模	学校に対する態度において、大規模学校と小規模学校を比較した場合、小規模学校と大規模学校では、平均値の差において統計的な有意差が確認され、小規模学校の方がポイントが高い→学校規模と学校に対する態度は関連があるという仮説が支持される。	小学校 学校に対する態度
Khoury-Kassabri, Benbenishty, & Astor (2005). The effects of school climate, socioeconomic, and cultural factors on student victimization in Israel. <i>Social Work Research</i> , 29 , 165-180.	イスラエル 中等教育段階	10440名(ユダヤ人学校110校、アラブ人学校52校)	イスラエル政府による大規模調査のデータ HLM	生徒の暴力行為(治療を要する程度の身体的暴力、脅迫、治療を要さない程度の身体的暴力、言語的暴力、持ち物への被害)	学区のSES 生徒の家庭のSES 学校種 学校規模 学級規模 学校風土	学校風土はユダヤ人学校とアラブ人学校の両者において、暴力行為の出現に影響を与えている。しかし、学校規模は影響を与えていない。学級規模は一部関連がありそう。アラブ人学校においてのみ、学区の特徴が暴力行為の出現に影響を与えていた。	中等教育 学校規模は影響なし
Koth, C. W., Bradshaw, C. p., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: the effect of classroom-level factors. <i>Journal of Educational Psychology</i> , 100 , 96-104.	米国 5年生およびその担任	学年規模 239~881名 (M=488)	著者らによる調査の一部およびメリーランド州教育省より入手 HLM	学校風土(秩序と規律、達成動機)	個人レベル: 性別、人種 クラスレベル: 教師の性別、学歴、当該学校での勤務年数、児童の逸脱行動、クラス内での問題行動の割合 学校レベル: 児童数、当該年度に来た教師の割合、転入(出)生の割合	学校規模が大きい方が、達成動機が低い。 達成動機については、個人レベルが86%、クラスレベルが9%、学校レベルが5%を説明。 秩序と規律については、個人レベルが65%、クラスレベルが8%、学校レベルが27%を説明。 秩序と規律の認知には学校レベルの要因の影響が比較的高かった。	小学校 学校風土 規模? 学校規模より個人レベルの影響強し
Lay, J. C. (2007). Smaller isn't always better: School size and school participation among young people. <i>Social Science Quarterly</i> , 88 , 790-815.	米国 9-12年生	学校規模 17~5039名 (Median=1346)	NHLS(電話調査) HLM	課外活動等への参加の程度	学校規模、人種、大学進学希望、親の収入	人種や親の収入などを加味すると、学校規模の縮小が生徒の学校の活動や地域の活動への参加の程度に与える影響は一様ではない。	高校 課外活動参加 規模? データに難あり
Lee, V., & Loeb, S. (2000) School Size in Chicago Elementary Schools: Effects on Teachers' Attitudes and Students' Achievement. <i>American Educational Research Journal</i> , 37 , 3-31	米国 6年生	学校規模 150~1950名	シカゴの学校調査データ HLM	数学	学校: 学校規模、低所得者層の児童の数、黒人児童の数、ヒスパニック児童の数 教員: 生徒の学習に責任を持つ程度についての質問紙、教員の性別・人種・民族、経歴年数	学校規模が小さいほど教員の生徒の学習に責任を持つ程度が高い。 教員が生徒の学習に責任を持つ程度が高いほど児童の学力は高い。 学校規模と児童の学習成果にも一応関係は見られる。 したがって学校規模は教員の意識の変化を介して児童の学力に影響を与える。	小学校 学力 教員の態度 小規模○
Lee, V. E., & Smith, J. B. (1993). Effects of school restructuring on the achievement and engagement of middle-grade students. <i>Sociology of Education</i> , 66 , 164-187.	米国 8年生	学年規模 公立 M=136.34名 カトリック学校 M=28.48名 その他私立学校 M=46.55名	NELS1998 HLM	読解力と数学学力(IRTをつかった合成変数) 学習行動 問題行動	学校改善の程度(TT実施等) SES、性別等	SESが学力、学習への取り組み、問題行動に与える影響の大きさと、それぞれの平均に対して、学校規模がどの程度影響を与えるかを検討。 学校規模が大きくなるほどSESが学力に与える影響が大きくなる(社会的な格差が高まる)。さらに学校規模が大きくなるほど学習への取り組みの平均が低くなる。	中学校 学力 学習行動 小規模○
Lee, V. E., & Smith, J. B. (1997). High school size: which works best and for whom? <i>Educational Evaluation and Policy Analysis</i> , 19 , 205-227	米国 12学年	1-300のコードが最小・2100以上のコードが最大	NELS88 HLM	生徒の読解得点及び数学得点の伸び(12学年時-8学年時)	生徒レベル: SES、性別、人種 学校レベル: 学校規模、平均SES、校種(カンゾリック)、校種(NAIS)、マイノリティ	数学、切片: 601-1200が1201-1500より高い。それより多い、あるいは300以下は1201-1500より低い。 数学、傾き: 900以下(特に301-600)は1201-1500に比べて、SESの影響が小さい。1501以上は1201-1500に比べて、SESの影響が大きい。 読解、切片: 601-900が1201-1500より高い。1801以上、あるいは300以下は1201-1500より低い。 読解、傾き: 601-1200は1201-1500に比べて、SESの影響が小さい。1501以上は1201-1500に比べて、SESの影響が大きい。	高校 学力 小中規模(600-1200)○ 学校単位の重みづけの仕方が不明 伸び得点の天井効果の可能性

Lindsay, P. (1982). The effect of high school size on student participation, satisfaction, and attendance. <i>Educational Evaluation and Policy Analysis</i> , 4, 57-65.	米国 高校 3年生	学年規模 100名以下 ~400名以上	NLS1972 記述統計	課外活動参加 学校に対する 満足度 出席率	学校規模 性別 地域(都市-地方)	課外活動参加, 学校に対する満足度, 出席率が, 特に女兒について, 1学年 100 人以下の学校で高かった。社会経済的地位を統制して検討したところ, 都市部地方部にかかわらず大きな学校ほど負の効果がみられた。	高校 課外活動 学校満足 出席率 小規模○
Mok, M., & Flynn, M. (1996). School size and academic achievement in the HSC examination: Is there a relationship? <i>Issues in Educational Research</i> , 6, 57-58.	豪州 12年生	学校規模 234~ 1274名 (M=759)	著者らによる調査 HLM	学力(高校卒業認定試験)	学校規模, SES, 共学校か否か, 性別, 生徒の高校に通う理由, 学校の状況等	カトリック学校についていうなら, SES, 共学校か否か, 性別, 生徒の高校に通う理由, 学校の状況等の影響を除去した上で検討すると, 学校規模が大きいほど学力が高い。	高校 学力 大規模○ カトリック 学校限定
Monk, D. H. (1987). Secondary school size and curriculum comprehensiveness. <i>Economics of Education Review</i> , 6(2), 137-150.	アメリカ (中等教育段階 (ハイスクール)): K9-K12)	100~ 3,000	・データ: ニューヨーク州が実施した調査(公立学校教員が対象) ・方法: 単純集計(クロス表)	実施されているカリキュラムの内容	学校規模(1)	1) 大規模学校の方が, 専門性の高いアカデミックなカリキュラムによる教育を行っていた。 2) 小規模学校は, 大規模学校と比較して類似したカリキュラムによる教育を行っていた。 3) 大規模学校の方が小規模学校よりも多くの授業を実施しているが, 内容は基礎であり, 応用のものは扱っていない。	条件整備 から論考 したもの (実施 されている カリキュ ラムの相 違に着目)
Monk, D. H., & Haller, E. J. (1993). Predictors of High School Academic Course Offerings: The Role of School Size. <i>American Educational Research Journal</i> , 30(1), 3-21.	アメリカ (中等教育段階 (ハイスクール)): K7-k12)	平均: 176.13 標準偏差: 162.73	・データ: HS SB(High School and Beyond; 公立高校: 682校が分析対象) ・方法: OLS	実施されているカリキュラムの内容(コースの単位数)	(1) 学校規模(卒業する生徒の人数) (2) 学校規模ダミー(338人以上 or 以下; 338=学校規模平均+1標準偏差) (3) 地域ダミー (4) 学年ダミー (5) 平均SES(家庭背景) (6) 教職員組合 (7) 学校規模*地域ダミーなど。	(1) 学校規模が大きいほど, カリキュラムに多様性が確認される。 (2) 生徒の家庭背景(SES)が, アカデミックなカリキュラムの追加において重要な役割を果たしている。 (3) 都市部における学校においては, 学校規模は, どのようなカリキュラムが実施されているのかを規定する要因としては, それほど重要ではない。 (4) 教職員組合のプレゼンスが, 言語分野のカリキュラムにおける学校規模の影響を小さくしている。	条件整備 から論考 したもの (実施 されている カリキュ ラムの相 違に着目)
Morgan, D. L., & Alwin, D. F. (1980). When less is more: School size and student social participation. <i>Social Psychology Quarterly</i> , 43, 241-252.	米国 高校生	学校規模 17~910 名	ワシントン州によって集められたデータ Slots(本論文で用いられた式によって算出)	活動ごとのマニング効果 活動内容(運動競技, 音楽, 演劇, 討論, ジャーナリズム, 生徒会, クラブ)	学校規模 使用した式 $slots = \alpha + \beta \text{ size}$ (1) $slots/size = \alpha \text{ size} + \beta$ (2)	これまで, 小規模校の方が活動をより行っていること(マニング効果)が示されているが, 本研究では活動内容によって異なるという結果が得られ, クラブ活動などは逆マニング効果が見られた。これには重要性と弾力性の要因がかかわっており, 重要性が低く, 弾力性の高い活動でマニング効果が起こりやすいといえる。	高校生 活動の参加 度 規模?
Opdenakker, M., & Van Damme, J. (2007). Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education?. <i>British Educational Research Journal</i> , 33, 179-206.	蘭 中学校 1・2年生	学年規模 18~361 名 (M=119)	著者らによる調査 SEM	学力(数学) 学習行動	学校の背景: 学校規模 学校の生徒の状況: 知能検査 管理職調査: 管理職の教育活動に対する関わり, 学校の方針決定に対する教員の参加の度合い 学校の状況: 教員間の協力, 学校風土, 数学の学習機会(学習内容をカバーする度合い)	生徒の知能が学校の取り組みを高める。学校規模が大きいほど学校の取り組みのうち, 教員間の協力を促すが, 生徒の知能ほどは影響を与えない。学校規模が大きいほど教員間の協力を促し, ひいては学習成果を高めることにつながる。	中学校 学力 教員の取 り組み 大規模○ 分析手法 に難あり
Pittman, R. B., & Haughwout, P. (1987). Influence of high school size on dropout rate. <i>Educational Evaluation and Policy Analysis</i> , 9, 337-343	米国 高校 2, 3年生	学校規模 667名以下 ~2091名以上	<i>High School and Beyond</i> 研究のデータ パス解析	退学率	学校規模, 学校風土, 教育課程の多様性	生徒数が大きい学校ほど学校風土が悪化し, 退学率が増える。	高校 退学率 小規模○

Raudenbush, S., Rowan, B., & Kang, S. (1991). A multilevel, multivariate model for studying school climate with estimation via the EM algorithm and application to U.S. high-school data. <i>Journal of Educational and Behavioral Statistics</i> , 16, 295-330.	米国 高校 教師	60~5342 名	HSBのATS データ 3段多変量 の階層線形 モデル	教師の統制感 と教師の士気	教師レベル：民族、性別、学歴、教職経験、Track、社会科学の教員、英語の教員、数学の教員、科学の教員、自校の生徒の能力の認識 学校レベル：学校規模、設置者、マイノリティの割合、田舎、都市、生徒の達成度、生徒のSES	他の変数の状況が同様である場合、学校規模が大きいことと、特に教師の統制感得点が小さいこととの間に有意な関連性があった。	高校 教師 態度 小規模○
Ready, D. D., & Lee, V. E. (2007). Optimal context size in elementary schools: Disentangling the effects of class size and school size. In L. Tom, & F. Hess, <i>Brookings Papers on Education Policy: 2006-2007</i> , pp.50-62.	米国 初等教育 段階	学校規模 7,740人 (527公立学校)	NCESによって実施された ECLS-K HLM	リーディング テスト及び算 数テストのI RTスコア	学校規模(ダミー変数) 保護者の属性(親の収入、教育歴、職業威信) 児童の属性(性別、人種、年齢、母子・父子家庭、言語、出席具合) 学校特性(学校のロケーション、SESの学校平均、マイノリティ率の高さ)	学校規模と学級規模は独立ではない。→大部分の研究はどちらか一方だけを調査している。 第1学年の国語(リテラシー)においては、中規模学校(401-600人)と比較して大規模学校(800人以上)では、児童の学習量が少ない。 第1学年の算数においては、小規模学校(275人以上)と比較して、中規模学校(401-600人)では、児童の学習量が少ない。	初等教育 学力 小規模○
Schneider, B., Wyse, A. E., & Keesler, V. (2007). Is small really better? Testing some assumptions about high school size. In T. Loveless & F. Hess (Eds). <i>Brookings paper on education policy</i> . Washington, D.C.: Brookings Institution Press, pp15-48.	米国 12年生	学校規模 1-399の コードが 最小・ 2000以上 のコード が最大	ELS2002 HLM 傾向スコア	学業成績(12 学年時の数学 の成績) 中等教育後の 取得学位の見 込み 高卒後すぐ大 学に通う計画 かどうか 志願する学校 数 志願する学校 の種別	生徒レベル：10年時の 成績、SES、性別、人種 学校レベル：学校規模、 平均SES、校種、都市 の程度、マイノリティ	HLMの場合 学校規模の効果について、系統的な結果は得られなかった(共変量の影響の方が大きい可能性)。 傾向スコアの場合 学校規模の効果について、設定した従属変数によっても、また、集団間でも異なる結果であった。 (志願する学校数や学校種は800-1199の方が2000以上よりも望ましいが、取得学位の見込みや大学に行く計画については、逆に2000以上の方が望ましかった)	高校 学力+進 路への態 度 小規模△ 処理後変 数を傾向 スコアの 共変量に 設定して いる可能 性あり
Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M., & Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis. <i>American Journal of Community Psychology</i> , 36, 327-341.	伊 ミドルス クール 1,3年生 中等学校 2年生	学校規模 52~1509 名	HBSC international group より入手 HLM	コミュニティー 感	個人レベル：親による モニタリング、親による コントロール、民主 主義的な学校風土の認知、 性別、年齢、SES クラスレベル：民主主義 的な学校風土の認知の クラス平均、学年 学校レベル：民主主義 的な学校風土の認知の 学校平均、SES平均、 課外活動、外部とのつ ながり、設備、男女比、 学校規模、公立私立	コミュニティー感について、個人レベルが84%、クラスレベルが11%、学校レベルが4%を説明していた。 学校レベルについて、民主主義的な学校風土とSESがコミュニティー感の学校平均と正の関係。 学校レベルについて、学校規模を含む他の変数はすべて有意でなかった。	ミドルス クール、 中等学校 コミュニ ティー感 学校規模 は影響なし。

3 学校規模と児童生徒の諸特性との関連を捉えうる手法及び適用例

3-1 学校規模に関する大規模調査データの特徴

学校規模の大小と、規模の異なる学校に属する児童生徒の学力や学習意欲、あるいは社会性の発達といった諸特性との関連を検討する際に、大規模な調査を行うことが想定される。このような調査で得られるであろうデータの特徴は、以下のものであると考えられる。

1. 学校規模は、学校という集団レベルの情報である一方、児童生徒の諸特性は学校という集団に属する個人レベルの情報である。
2. 児童生徒の諸特性に影響を与えうるものとして、児童生徒あるいは家族についてのデモグラフィックな変数といった、学校規模以外の諸要因（複数の共変量）が考えられるため、これらの情報も当該調査で同時に取得される。そしてこれらの共変量の分布は、処理変数である学校規模の群間でも異なる可能性がある。

大規模な調査データを用いて、ある独立変数（ここでは学校規模）がある従属変数（ここでは児童生徒の諸特性）に影響を及ぼしているかどうかを分析する際に、重回帰分析が用いられることがある。しかしながら、上記のような特徴をもつデータに対して、独立変数の従属変数に与える影響の程度を推定することを目的として、重回帰分析を用いることは適切であるとは限らない。ここでは、上記2点のそれぞれのデータの特徴に応じた分析方法について概説する。

3-2 階層的線型モデル, Hierarchical Linear Modeling: HLM

通常重回帰分析では、個々の標本（児童生徒等の調査対象者）は母集団から単純無作為抽出されたものであることを前提としている。一方、学校規模と児童生徒の諸特性との関連を捉えるために行われる大規模な調査では、まず学校を抽出し、抽出された学校から児童生徒を抽出するという2段階抽出法を基礎とした標本抽出法を用いることが考えられる。この場合、単純無作為抽出とは異なり、標本の独立性を仮定することはできない。

ここで、2段階抽出法で得られた調査データに対して、通常重回帰分析を適用した場合に起こりうることとして挙げた架空の例を考える（簡略化のために、単重回帰分析を例示する）。図3-1は、架空の3000人分を標本としたデータについての、2変量の散布図である。標本全体を込みにした場合、個人間の2変量間の関連は一見無相関に見えるが、標本が単純無作為抽出されたものとして、 x を独立変数、 y を従属変数とした重回帰分析を行った場合の非標準化重回帰係数(0.12)（標準化重回帰係数はこの場合相関係数と同一であり、0.07）は有意となった($p < 0.0001$)。このことから、 x と y の間には正の関連があると言えるであろうか。

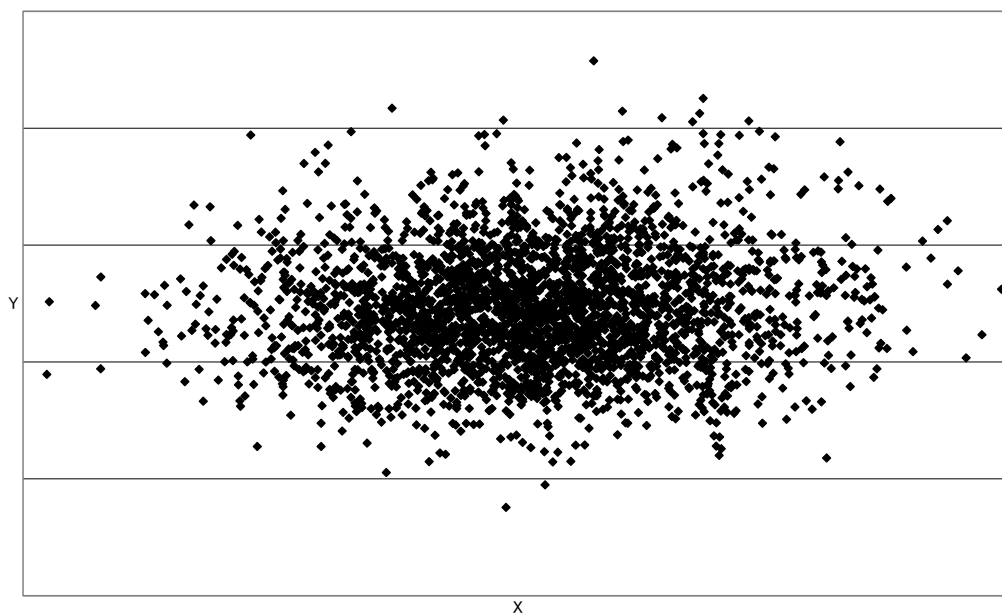


図 3-1 仮想データの散布図

この仮想データは、100 の集団からそれぞれ 30 人を 2 段抽出したことを想定したデータである。図 3-2 は、このうち 3 集団を取り出したものである。図 3-2 について、各集団内で個人間の 2 変量の間に関連を見れば、どの集団でも -0.6 前後の相関係数となる。実は、この仮想データは、各集団内では個人間の 2 変量間に負の相関関係があることを想定して発生させたデータであり、個々の集団においては、相関係数は全て負であった。

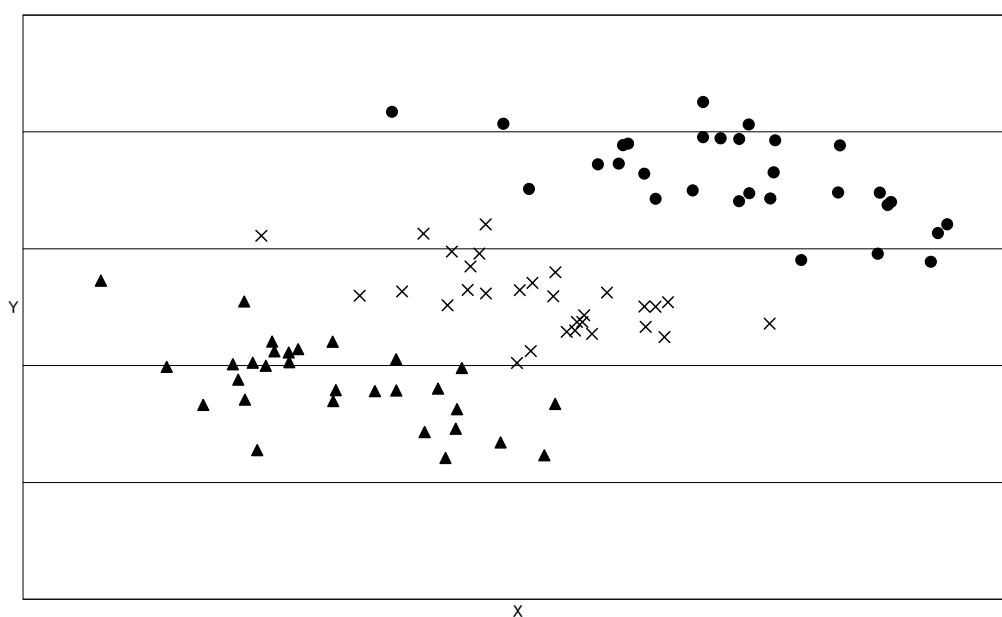


図 3-2 仮想データの散布図（3 校を抜き出し）

このように、2 段抽出された大規模なデータにおいて、単純無作為抽出法を前提として

いる分析法を用いると、上記の例で見たように、関連の方向性が異なる場合（e.g., 飯塚, 2003）、及び、観測値の独立性を考慮しなかったことによって第1種の過誤（有意でないものを有意とする誤り）が増大する場合（e.g., 栗田, 2007）が生じうる。

このようなことを回避する方法の一つとして、標本抽出のレベルごとにモデル化する方法がある。ここでは、その中でも基本的な階層的線型モデルについての概要を述べる。

まずは、

$$Y_i = \beta_0 + \sum_{q=1}^Q \beta_q X_i + r_i, \quad r_i \sim N(0, \sigma^2)$$

のような通常の重回帰モデルを考える。ここから、個人を表す添え字は i であるが、個人が属する集団 j を考えれば、

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \sum_{q=1}^Q \beta_{qj} X_{ij} + r_{ij}, \quad r_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$$

と表すことができる。つまり、切片も個々の独立変数 X に係る偏回帰係数（傾き）も集団によって異なりうるモデルを想定することができるということである。ただし、これらの集団ごとの切片や傾きである β_{qj} を集団 j につき一つずつ推定するのではなく、通常は、まず、

$$\beta_{qj} = \gamma_{q0} + u_{qj}, \quad \text{for each } q = 0, \dots, Q$$

と表し、 u_{qj} について、それぞれの平均が0の多変量正規分布にしたがうものとしてモデル化し、その分散共分散行列の要素を推定する。さらに、これらの学校ごとに異なる切片や傾きを、

$$\beta_{qj} = \gamma_{q0} + \sum_{s=1}^{S_q} \gamma_{qs} W_{sj} + u_{qj}, \quad \text{for each } q = 0, \dots, Q$$

のように、集団レベルの独立変数 W を加えてモデル化し、これらの集団レベルの独立変数に係る係数と残差の平均(切片)、及び残差の分散共分散行列の要素を推定する場合もある。学校規模の変数は、階層的線型モデルを使用する場合は、学校ごとに異なる切片や傾きを説明する集団レベルの変数（ W に相当）として扱うことになろう。そして、モデル化した母数の推定値を基に、個々の集団の切片や傾きについての残差 u_{qj} 及び、それぞれの集団ごとの傾きや切片 β_{qj} の推定値を得ることができる。

なお、実際のデータ分析では、このように複雑なモデルを構成する前に、切片は集団ごとに異なるが傾きは集団間で一定とみなしたモデルといった、より制約的なモデルから順に検討していくことになる。なお、後述するように、通常重回帰分析でも当てはまることではあるが、個人レベルの独立変数 X や集団レベルの独立変数 W を多く投入すると、重回帰分析の回帰係数に相当する係数 β や γ を解釈することが困難になることに留意すべきである。

上述の階層的線型モデルの解説書として、Raudenbush and Bryk (2002) が挙げられる。また、階層的線型モデルの入門書 (Kreft & de Leeuw, 1998) の邦訳 (小野寺他訳, 2006) もあり、その中では、原書にはない階層的線型モデルで分析するさまざまなソフトウェアの

使用法についても述べられている。

3-3 傾向スコア（無作為割り当てが行われていない観察研究で得られたデータから、平均的な処遇の効果を推定する方法）

ある被験者の集団をある処理変数の片方の条件に処遇し、(仮に) その被験者の集団をその処理変数のもう片方の条件に処遇したとする。このとき、従属変数についての処理条件の間の平均的な処遇の効果は、それぞれの処理条件での従属変数についての平均値の差で偏りなく推定することができる。しかしながら、通常、ある被験者に割り当てられる処遇の条件は片方であるため、この方法で処遇の効果を推定することは不可能である。

そこで、処理条件について、被験者を無作為で割り当てた場合を考えると、各処理条件の群で被験者が十分に多ければ、各群での従属変数についての平均値の差をもって、平均的な処遇の効果を推定することが可能となる。処遇が無作為で割り当てられた場合、割り当てられた条件の違い以外は、群間で等質であると見なすことができるからである。

しかしながら、学力調査や質問紙調査による研究では、ある関心下の処理変数を無作為に割り当てることは通常不可能である。このような場合、処理変数の条件の群間で、被験者は等質であるとは考えにくい。すなわち、処理条件にも従属変数にも影響を与えうるさまざまな共変量について、その分布が群間で異なりうるということである。このため、従属変数が群間で異なっていたとしても、それは処理条件の違いによるものなのか、群間で異なっていた共変量の違いによるものなのかを区別することができない。

ここで、ある一つの共変量と処遇との間に関連がない場合で、かつ、その共変量と処遇がそれぞれ従属変数に影響を与えている場合を考える。この場合は、共変量の情報を用いずに処理条件間で従属変数の t 検定や 1 要因の分散分析を行うことが考えられる。しかし、この分析よりも、共変量も用いて共分散分析（共変量は連続変数で処理変数はダミー変数である重回帰分析）を行った方が、検定力が増す (e.g., 豊田, 1994)。このため、このような場合 (で、かつ共変量と処遇との間に交互作用がない場合)、共分散分析の使用は望ましいとされる。ただし、共変量と従属変数との間の関係のモデル化が正しくない場合、推定値が偏ることが知られている (e.g., 星野・岡田, 2006)。

一方、数多くの共変量が従属変数だけでなく処遇にも影響を与えていることが考えられる観察研究では、これらの多くの共変量と処理変数を独立変数とし、これらを観測したときの従属変数の値を受動的に予測するような場合は重回帰分析を用いることができる (e.g., 宮川, 2004)。しかし、このような観察研究で、回帰方程式中にある処理変数に係る推定された偏回帰係数を、その本来的な解釈の仕方である「他のすべての共変量を一定にしたときの、処理条件のみを変えた際の従属変数の平均的な変化」として解釈することは、特に共変量の数が多い場合は難しい。観察研究では、処理条件を変えれば、処理条件と関連する諸々の共変量の値も変わってしまうことが十分考えられる。このため、「他のすべての共変量を一定にした」ということが、実質科学的に無意味になることが多い (豊田, 1998)。また、仮に定性的に処遇と従属変数の間に因果関係が仮定できたとしても、偏回帰係数が因果的効果を定量的に表しているとは限らないことも知られている (e.g., 宮川, 2004)。この他にも、前田 (2004) はこうした重回帰分析を用いる際の留意点について平易に説明している。

従属変数だけでなく、処理変数にも影響を与える共変量の情報が得られているような観察研究において、あたかも無作為割り当ての実験研究のように、平均的な処遇の効果を推定するための前提条件として、「強く無視できる割り当て」条件がある。これは、「どちらの群に割り当てられるかは観測された共変量の値に依存し、従属変数の値の高低には依存しない」ということであり、この条件の重要な点として、処理変数への割り当てが共変量によって説明できなければならないこと、及び、観測されていない共変量が割り当てに影響を与えてはならないことが挙げられる (e.g., 星野・岡田, 2006)。割り当てが強い意味で無視できる場合、同じ共変量の値で処理条件の異なる個体をマッチングさせた上でその差の平均をとれば、平均的な処遇の効果を推定することができる。しかしながら、共変量が数多くある場合、それぞれについて合致する個体をマッチングさせることは不可能である。

しかし、多くの共変量を1つの変数に表現できるならば、マッチングは行いやすくなる。ここで、傾向スコア (propensity score: Rosenbaum & Rubin, 1983) について述べる。傾向スコアとは、共変量を与えられた下で、ある個体に割り当てられる処理条件が (例えば処理群である) 1である確率のことである。割り当てが (多変量の) 共変量を与えた下で強い意味で無視可能であるならば、(それを1つにまとめた) 傾向スコアを与えた下でも、割り当ては強い意味で無視可能であることが知られているため、傾向スコアが同じ値で処理条件の異なる個体をマッチングさせた上でその差の平均をとれば、平均的な処遇の効果を推定することができる。

各個体の傾向スコアを推定する方法としては、処理変数を従属変数、共変量を独立変数としたロジスティック回帰モデルがよく用いられる。また、豊田・川端・中村・片平 (2007) では、ニューラルネットワークを用いた分析も行われている。

推定された傾向スコアを、処理変数の割り当ての従属変数への影響を推定する際にどのように用いるかについては、先述したマッチングの方法の他に、傾向スコアの大小によって (例えば5つ程度のサブクラスに) 被験者を分ける層化の方法、傾向スコアを共変量に用いた共分散分析による方法、傾向スコアによる重み付け推定法等が挙げられる。これらの方法の特徴や、共変量の選択方法等について、近年の成書 (星野, 2009) に詳細に述べられている。また、酒折・大石・竹内 (2006) は、傾向スコアの推定及びその使用方法について、表計算ソフトを用いた簡単な具体例を示している。

3-4 学校規模研究における階層的線型モデルと傾向スコア分析を用いた研究例

ここで、学校規模と生徒の諸特性との間の関連を、階層的線型モデルと傾向スコアを用いて検討した、Schneider, Wyse, and Keesler (2007) の研究の概要を述べる。

【データ】

The Education Longitudinal Study of 2002 (ELS: 2002 データ) であった。このデータから、10 学年時と 12 学年時の両調査に回答した 660 校の 10000 人強の生徒のデータを用いた。

【本概説で取り上げる従属変数】

学業成績 (12 学年時の数学の成績) の他に、中等教育後の取得学位の見込み、高卒後すぐ大学に通う計画かどうか、志願する学校数、志願する学校の種別といった、卒業後の進

路についての回答も本研究では用いていたが、ここでは、従属変数が学業成績の場合を取り上げる。

階層的線型モデルでの分析

【関心下の処理変数*】

在籍生徒数による学校規模。1-399 人, 400-799 人, 800-1199 人 (参照カテゴリ), 1200-1999 人, 2000 人以上で区分した。

【生徒レベルのコントロール変数 (共変量)】

- ・性別ダミー—女性である, 女性でない (参照カテゴリ)。
- ・人種ダミー—黒人, ヒスパニック, アジア, 白人 (参照カテゴリ), その他。

【生徒レベルのコントロール変数 (共変量) ※以下の変数は連続変数であり, これらの変数が従属変数に与える線形の影響の程度 (傾き) は, 学校によって異なることを仮定している】

- ・10 学年時の読解と数学の合成得点による成績 (全体の平均値で中心化(**grand-mean centering**))。
- ・社会経済状況の指標 (**Socio-Economic Status: SES**) (全体の平均値で中心化(**grand-mean centering**))。

【学校レベルのコントロール変数 (共変量) ※従属変数の切片の学校間差, 10 学年時の成績の傾きの学校間差, **SES** の傾きの学校間差を説明する変数】

- ・**SES** の学校平均 (連続変数)。
 - ・学校の設置者ダミー—公立 (参照カテゴリ), カトリック, その他私立。
 - ・学校の都市性ダミー—都市部, 郊外 (参照カテゴリ), 地方。
 - ・マイノリティーの割合ダミー—平均して **40%**以上がマイノリティーの生徒の学校である, **40%**未満がマイノリティーの生徒の学校である (参照カテゴリ)。
- (*処理変数である学校規模も, ここに挙げた学校レベルの共変量と同様に, 切片や傾きを説明する変数として用いられている)。

【結果】

- ・共変量が一定の値の場合の, 学校規模による従属変数 (12 学年次の数学の成績) の切片の違いは有意ではなかった。
- ・共変量が一定の値の場合の, 10 学年時の成績が与える従属変数への影響の程度 (傾き) の学校規模による違いは, 規模が 800-1199 人である学校よりも, 規模が 2000 以上の学校の方が 5%水準で有意に大きかった。
- ・共変量が一定の値の場合の, **SES** が与える従属変数への影響の程度 (傾き) の学校規模による違いは有意ではなかった。

傾向スコアでの分析

通わせる学校規模の効果を単独に取り出すため、共変量を調整することによって、(本来はそうしていないが) 実験研究で行われる無作為割り当ての状況に近づけた。

【関心下の処理変数 (独立変数)】

在籍生徒数による学校規模。800-1199 人と 2000 人以上との間で比較した。

【処遇前の共変量】

生徒と家族のデモグラフィックな変数、生徒の意欲、課外活動、10 年時の成績等からなる 68 の (学校ではなく) 生徒に関連する変数。

【傾向スコアに基づく層化によるマッチング】

上記の共変量から、割り当ての有無を予測するモデルを構成し、個人の傾向スコアを推定した。この傾向スコアの大きさに基づいて、異なる 10 層を構成し、個人をいずれかの層に割り当てた。この結果、68 の共変量について 95% の均衡が見られた。また、各層内で傾向スコアのロジットの平均と標準偏差を割り当ての有無の群間で比較し、十分な均衡が得られたことを確認した。

【各層内と層全体における割り当ての有無による従属変数の結果の比較】

各層内においても、層全体においても、学校の規模の違いによる 12 学年時の数学の成績に有意差はなかった。したがって、この結果からは、2000 人超の大規模な学校に通っている生徒を、(仮に) 小さい規模の学校に通わせることが、望ましい効果を持つとは必ずしも結論づけられないとしている。

引用文献

- 星野崇宏 (2009). 調査観察データの統計科学：因果推論・選択バイアス・データ融合 岩波書店
- 星野崇宏・岡田謙介 (2006). 傾向スコアを用いた共変量調整による因果推定と臨床医学・疫学・薬学・公衆衛生分野での応用について 保健医療科学, **55**, 230-243.
- 飯塚久哲 (2003). 2 段データの解析 豊田秀樹 (編著) 共分散構造分析 [疑問編]: 構造方程式モデリング 朝倉書店 pp. 205-207.
- Kreft, I., & de Leeuw, J. (1998). *Introducing multilevel modeling*. London: Sage.
(小野寺孝義(編訳)・岩田昇・菱村豊・長谷川孝治・村山航(訳)(2006). 基礎から学ぶマルチレベルモデル：入り組んだ文脈から新たな理論を創出するための統計手法 ナカニシヤ出版)
- 栗田佳代子 (2007). 測定・評価に関する研究動向と展望：統計的データ解析法の利用の現状とこれから 教育心理学年報, **46**, 102-110.
- 前田啓朗 (2004). テスト欠席者の見込み点の予測：回帰分析 前田啓朗・山森光陽 (編著) 英語教師のための教育データ分析入門：授業が変わるテスト・評価・研究 大修館書店 pp.73-81.

- 宮川雅巳 (2004) 統計的因果推論：回帰分析の新しい枠組み 朝倉書店
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rosenbaum, P. R., & Rubin, D. B. (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, **70**, 41-55.
- 酒折文武・大石正平・竹内光悦 (2006). 実践ワークショップ Excel 徹底活用 推測統計入門 秀和システム
- Schneider, B., Wyse, A. E., & Keesler, V. (2007). Is small really better? Testing some assumptions about high school size. In T. Loveless & F. Hess (Eds). *Brooking papers on education policy: 2006/2007*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press, pp15-48.
- 豊田秀樹 (1994). 違いを見抜く統計学：実験計画と分散分析入門 講談社
- 豊田秀樹 (1998). 共分散構造分析 [入門編]：構造方程式モデリング 朝倉書店
- 豊田秀樹・川端一光・中村健太郎・片平秀貴 (2007) 傾向スコア重み付け法による調査データの調整：ニューラルネットワークによる傾向スコアの推定 行動計量学, **34**, 101-110.

4 学校規模が学習指導や生徒指導等に与える影響にかかわる現地調査

4-1 現地調査が必要となった背景

前章まで、これまで行われてきた学校規模が児童生徒の学校での状態や学力等の教育成果に与える影響についての調査および研究を検討してきた。これらの調査および研究では、教育成果として学力、学習行動など、学校における状態として課外活動への参加、退学率、学校生活への満足度など、さらに教員に対する影響として教員の態度など、さまざまな観点からの研究に取り組みられてきていることが明らかになった。しかし、特に諸外国において行われた研究結果を、わが国にそのまま適用することは適切とはいえない。また、国レベルの研究として学校規模を研究対象とする際、適切に学校規模が学力等の教育成果に与える影響を論じるためには、従属変数に影響を与えると考えられる要因についても織り込んだ調査を行う必要がある。したがって、従属変数に影響を与えると考えられる要因や、検証モデルを構成する際に考慮すべき事項等を明らかにすることによって、わが国の学校の実態に即した調査を企画する必要がある。

そこで、学校の規模にばらつきがある地域を対象として、実際に学校に赴き実態を参観するとともに、管理職等を対象とした聞き取り調査を実施することとした。また一部地域においては、聞き取り調査に先立って、先に紹介した先行研究の結果等に対する印象や、学校規模の大小によって学習指導、生徒指導、学校経営、学年経営、教員どうしの協力および課外活動において違いが見られるかを問う記述式の質問紙調査を、学校長および学年主任を対象に実施した。

4-2 現地調査対象地域および対象校

現地調査は、山形県内A市および鹿児島県B市において行った。調査対象校を選定するに当たっては、学校規模（学校の学級数）ができるだけばらつくように配慮した。その結果、表4-1の通りの学校を調査対象とした。また、鹿児島県B市においては、単式学級による学級編制を行っている学校（小学校5校、中学校4校）の学校長および各学年主任を対象とした質問紙調査を実施した。調査項目は表4-2の通りであった。

表4-1 現地調査の対象となった学校の規模

		学校の学級数				
		複式	6学級以下	7~11学級	12~18学級	19学級以上
小学校	山形県A市	1	0	1	1	1
	鹿児島県B市	1	2	2	0	1
中学校	山形県A市	0	1	0	1	1
	鹿児島県B市	0	2	0	1	1

4-3 事前調査の結果：外国における学校規模研究の結果についての印象

まず、学校長を対象とした調査の結果は、図 4-1 の通りとなった。小・中学校ともに、学校の学級数が少ないほど、教員が責任持って児童生徒の指導にあたれると思っていたり、学校の学級数が多いほど、児童生徒が学習に取り組まなくなると思っていなかったりする校長が比較的多かった。また、小学校においては、学校の学級数が多いほど、教員どうしが協力し合うとは思わない校長が多く、中学校においては、学校の学級数が少ないほど、その学校の児童生徒の学力が高いとは思わない校長が多かった。しかし、他の項目については、どちらともいえないという回答が多かったり、「そう思う」から「そう思わない」まで回答がばらばらだった。

学校の学級数が少ないほど、その学校の児童生徒の学力は高い	○■▲△×
学校の学級数が多いほど、家庭の状況（年収や保護者の学歴）が児童生徒の学力に与える影響が大きくなる	○■▲△×
学校の学級数が多いほど、児童生徒が学習に取り組まなくなる	■▲△×
学校の学級数が少ないほど、教員が責任持って児童生徒の指導にあたれる	○●○■×
学校の学級数が多いほど、教員どうしが協力し合うと思う	●■▲△
学校の学級数が多いほど、その学校の児童生徒の学力は高い	■▲△
学校の学級数が多いほど、その学校の雰囲気が悪くなる	○●■▲×
学校の学級数が少ないほど、その学校の児童生徒が課外活動によく参加する	○■▲△
学校の学級数が少ないほど、児童生徒の出席率が高くなる	○●■▲
学校の学級数が少ないほど、児童生徒の学校に対する満足度が高くなると思う	○■▲△
学校の学級数が多すぎても、少なすぎても、児童生徒の学力が低くなってしまう	○●■▲
学校の学級数が少ないほど、その学校の児童生徒の学力は高い	○■▲△×

図4-1 外国における学校規模研究の結果のうち代表的なものについての印象についての調査結果(学校長対象:上段が小学校5校, 下段が中学校4校)

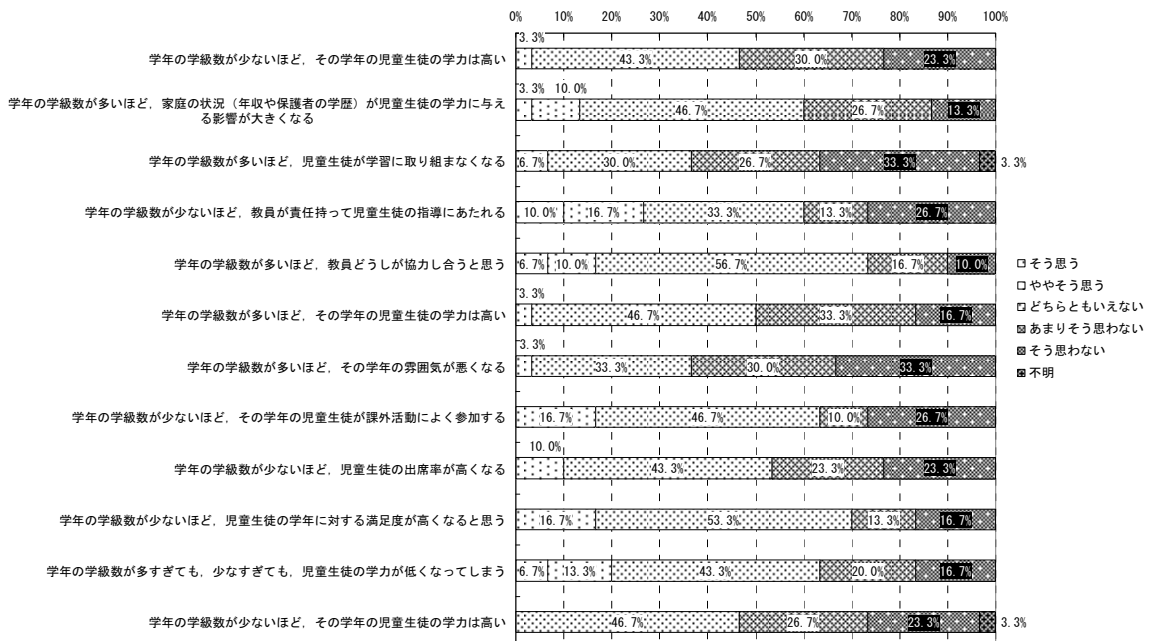


図4-2 外国における学校規模研究の結果のうち代表的なものについての印象(小学校・学年主任)

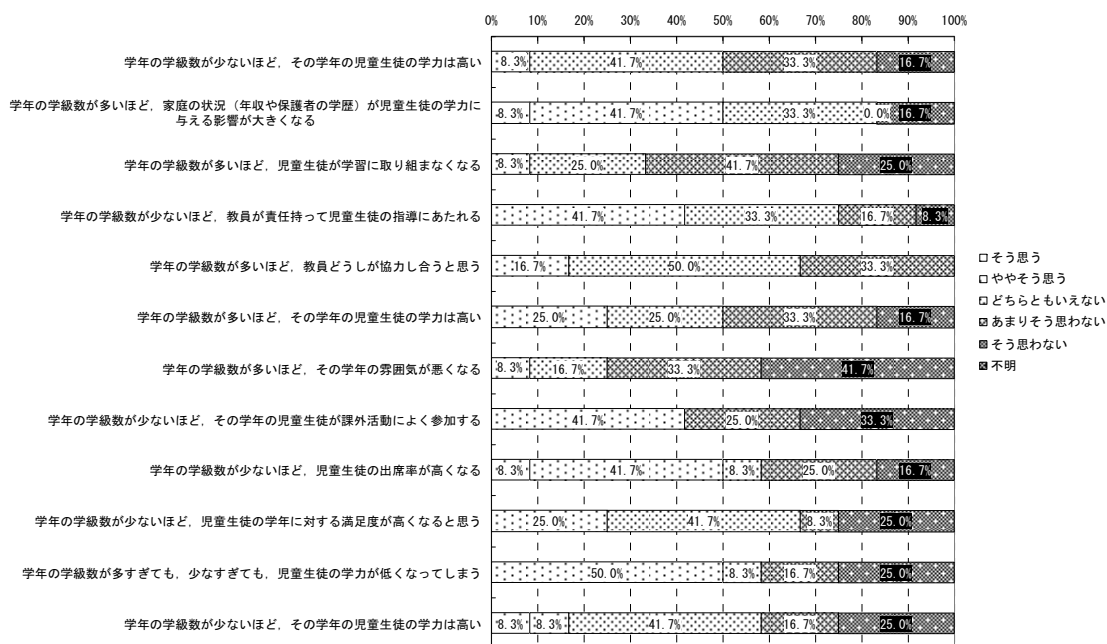


図4-3 外国における学校規模研究の結果のうち代表的なものについての印象(中学校・学年主任)

次に、学年主任を対象とした調査の結果は、図 4-2, 4-3 の通りとなった。小学校においては、全体的に「どちらともいえない」という回答が多い傾向が見られた。一方、中学校においては、多くの項目で肯定的ないしは否定的のいずれかに回答が偏る傾向が見られた。また、小・中学校ともに同じ傾向であったものは、「学年の学級数が多いほど、その学年の児童生徒の学力は高い」「学年の学級数が多いほど、児童生徒が学習に取り組まなくなる」とは思わない学年主任が比較的多かった点である。さらに、中学校においては、「学年の学級数が多すぎても、少なすぎても児童生徒の学力が低くなってしまう」「学年の学級数が少ないほど、児童生徒の出席率が高くなる」「学年の学級数が多いほど、家庭の状況（年収や保護者の学歴）が児童生徒の学力に与える影響が大きくなる」と思う学年主任が半数程度であった。

この調査自体が、一部の地域における限定された学校において実施したものであるため、この結果から積極的な結論を導くことは慎まねばならない。しかし、諸外国における研究結果をそのままわが国に適用することはできないと同時に、学校規模と児童生徒の学校での状態や学力等の発達等との関連を検討する際には、小・中学校を分けて論じる必要があることは示唆されたといえよう。

4-4 事前調査の結果：学校規模の大小による学習指導，生徒指導等における違い

学校長および学年主任に対して、学習指導，生徒指導面，学校経営，教員どうしの協力，課外活動のそれぞれの面において、現状の学校規模であるがゆえにできていることおよびできていないこと，ならびにそれらが学校規模の大小によって違いがあるかについて、自由記述形式で回答を求めた。なお、課外活動面については学校長に対してのみ回答を求めた。その結果は表 4-3 から 4-20 の通りであった。

表4-3 学校規模が学習指導面に及ぼすと思われる影響(学校質問紙・小学校)

学級数	～6学級	～11学級	12～18学級	19学級～
利点	<p>学力に関する児童の実態把握と全職員による共通理解ができています</p> <p>低学年時からの学力の変容の把握(追跡)と情報の確実な引き継ぎができています</p> <p>各自の専門性を生かして、担任同士による交換授業ができています</p> <p>自分の学年の教科指導に関してより強い自覚と責任感が生まれ教師の指導力向上につながっています</p> <p>各学年の学級数が一つということで、個別指導が学級内で効果的にできる</p>	<p>学習のしつけが徹底しやすい。</p> <p>個別指導の徹底が図りやすい。</p> <p>2学級合同での学習を行う場合、計画が立てやすい。</p>	<p>特別教室やその備品を活用した指導</p> <p>専科教諭等の配置による授業ができるようになる。</p> <p>専科教諭の配置により各担任に時間的ゆとりが生まれる</p> <p>専科教諭の配置により教材研究や準備を充実できるようになる。</p> <p>各担任の経験や専門性をもちより、より多彩な学習活動が展開できるようになる。</p> <p>各担任が協力し、または分担し、学習指導に当たることができる。</p> <p>多様な学習形態による指導が可能</p> <p>学級どうし競い合うことができるので、教科学習の効果が高まる</p> <p>職員同士での情報交換や意見交換</p> <p>子ども同士の情報交換</p> <p>子どもどうしが切磋琢磨し合う</p>	<p>学年会等を通して、相互の指導方法の共有化、教材・教具の共有化</p> <p>各担任の特技を生かした交換授業</p>
難点	<p>同学年担任同士による教材研究、情報交換、教材・教具の開発、指導法の研修ができない</p> <p>学級を解体しての多様な学習活動の実施ができない</p> <p>経験の浅い教員にとって、実際の授業を見て研修を深める場がない</p> <p>経験の浅い教員にとっては、自分の指導に自信がもてなかったり、独りよがりの指導になってしまったりするおそれがある</p> <p>同学年で合同学習ができないため、考え方が深まらなかつたり、体育等でも切磋琢磨する機会が得られにくい</p>	<p>校外学習における教員の不足</p> <p>職員同士の情報交換が少なくなる</p>	<p>教師の指導により学級間の格差が生まれることが考えられる</p> <p>学習のしつけが徹底しにくくなる</p> <p>個別指導の徹底が図りにくくなる</p> <p>複学級合同授業の計画が立てにくくなる</p>	<p>パソコン室のコンピュータを活用した指導</p>

(注) 斜体及び下線の無いもの：現況より減った場合、下線のあるもの：現況の場合、斜体のもの：現況より増えた場合

表4-4 学校規模が生徒指導面に及ぼすと思われる影響(学校質問紙・小学校)

学級数	～6学級	～11学級	12～18学級	19学級～
利点	<p>生徒指導面に関する児童の課題把握と全職員によるその共通理解がしやすい</p> <p>兄弟関係、保護者の人柄や家庭の状況をよりの確に把握でき、それらの情報についての低学年時からの累積と複葉な引き継ぎがしやすい</p> <p>生徒指導面に関する職員の共通理解、共通実践が迅速に行えている</p> <p>全校体制で生徒指導がしやすい</p> <p>教師がすべての子どもの状況を把握でき情報交換や事例研究が進めやすい</p> <p>全員の先生が一人一人に声をかけている</p> <p>P T A・地域の協力が得やすい</p> <p>学校の経営方針も理解してもらいやすい</p>	<p>児童に関する情報交換による共通理解と共通実践がしやすい</p> <p>情報交換と共通理解・共通実践</p>	<p>児童の実態をよりの確に把握し、個に応じた指導ができる</p> <p>特別活動(委員会活動、クラブ活動等)で多様な活動が可能になる</p> <p>学級対抗レクリエーションなど、学級を活性化するための催し等が計画できる</p> <p>学級の誇りをもたせるチームワークの大切さ、自己の役割と責任など指導できやすくなる</p> <p>起こった問題等に対して、同学年の職員同士で連携を回りながら生徒指導に当たることができるので負担軽減につながる</p> <p>より多様な生徒指導上の課題に対応することで、児童理解力など、職員の生徒指導に関する指導力の向上が期待できる</p> <p>他の学級と歩調を合わせながら生徒指導に当たることができるので、経験の浅い職員にとっては、安心感がある</p> <p>組織的な生徒指導体制の確立</p>	<p>生徒指導上の諸問題について、多くの考え方が出され、より適切な対応策を検討することができる</p> <p>多くの教員により多様な指導ができる</p> <p>児童の言動のよさを賞賛する場が増える</p>
難点	<p>クラス替えがないため、年度当初に過度な緊張感を感じたり、新たな学年についての思いや自覚をもたせたりすることができにくい</p> <p>クラス替えがないため、新たな友人を作っていくなど人間関係づくりを経験する場が少ない</p> <p>人間関係、交友関係で悩みをもっている子は、それを打破するきっかけがなかなかもない</p> <p>友人関係が固定化しやすくなる</p>		<p>生徒指導面に関する児童の課題把握と全職員によるその共通理解ができにくくなる</p> <p>課題把握、共通理解により多くの時間をかけて行う必要がでてくる</p> <p>担任以外の職員は児童との関わりが少なくなってくる</p> <p>児童への直接の指導に消極的になってしまうおそれがある</p> <p>職員が多様な考えにより、生徒指導面に関する職員の共通理解、共通実践に多くの時間がかかってしまうおそれがある</p> <p>共通実践事項への取組の徹底が回りにくくなる</p> <p>人間関係を把握するのが難しくなる</p> <p>児童の家庭や地域での様子がとらえにくくなる</p> <p>家庭や地域との連携も難しくなる</p> <p>父母や地域の価値観が多様化してくるのでまとまりができにくい</p>	<p>児童の顔と名前が一致しづらく、個の理解が深まらないため、個別指導の効果が上がっていない</p> <p>全職員の共通理解のもと、全校で取り組むべきことがなかなか徹底されない面がある</p>

(注) 斜体及び下線の無いもの：現況より減った場合、下線のあるもの：現況の場合、斜体のもの：現況より増えた場合

表4-5 学校規模が学校経営面に及ぼすと思われる影響(学校質問紙・小学校)

学級数	～6学級	～11学級	12～18学級	19学級～
利点	<p>経営方針等についての職員への周知徹底が図りやすい</p> <p>一人一人の職員の特性を十分に把握し、それを生かす校務分掌組織の作成ができる</p> <p>一人一人の職員の自覚を促し、より責任をもって校務に当たらせることができる(職員の指導力向上)</p> <p>一人一人の職員の上等の把握を行いやすく、職員指導を充実できる(服務規律の厳正確保)</p> <p>全校朝会で校長が直接子どもたちに語りかける時、気持ち通し合うようである</p> <p>父母に対しても学級だよりや直接対話で学校の姿を伝えやすい</p> <p>地域に根ざした教育課程を編制しやすい</p>	<p>全職員との意志の疎通が図りやすい</p> <p>協力体制作りがしやすい</p> <p>一人ひとりの教員の様子の把握</p> <p>職員同士の意見交換</p>	<p>学校運営に対する全職員の共通理解、共通実践が進めやすい</p> <p>一人一人の校務分掌事務の軽減が図れない</p> <p>校務遂行上の負担が軽減</p> <p>各学年ごとの経営が、主任を中心として、より充実したものになる</p> <p>互いの得意分野を生かしながら、組織的・計画的な研修が推進できる</p> <p>学校行事等も一行事一改善の視点で推進できやすい</p> <p>各係等の引き継ぎや係内での連携がよりスムーズにでき、課題などに対して継続して取り組ませることができるようになる</p> <p>三主任、学年主任を生かし、組織としての取組を充実させることができる</p> <p>三主任などについては、後継者育成を考慮しながら校務を分掌させることができる</p> <p>職員育成の観点から、これまで経験したことのない校務も積極的に分掌させることが可能になる</p>	<p>一人一人の校務分掌の負担軽減</p> <p>適材適所による校務分掌の分担</p> <p>播教体制の確立</p> <p>協働による業務遂行</p>
難点	<p>多様な校務分掌の経験をさせることができにくい ため職員育成を図りにくいことがある</p> <p>経験の浅い職員へも多くの校務を分掌させなくてはならず、負担が大きくなるとともに、充実した経営ができにくくなる恐れがある</p> <p>発言力の強い特定の職員に他職員が追従することが多くなるおそれがあり、活発な議論が行われにくくなることも考えられる</p> <p>個性的な職員の考えにひきまわされ、客観的な考えが生かされないことがある</p> <p>気に入った職員同士が結びつき、孤立する人もでてきやすい</p>	<p>校務分掌における教員ごとの負担に軽重がある</p>	<p>経営方針等についての職員への周知徹底が図りにくくなる</p> <p>一人一人の職員の上等の把握が十分できなくなる</p> <p>各係内での役割分担や責任の所在が不明瞭になり、活動が滞ってしまうおそれがある</p> <p>職員一人一人への指導の機会が少なくなる</p> <p>一人一人の心に届く指導ができにくくなる</p> <p>地域に密着した特色ある学校づくりができにくくなる</p>	<p>突発的な諸問題に対応するための連絡・調整が難しい</p> <p>学校運営に対する共通理解に手間がかかり、児童への反映に時間がかかる</p>

(注) 斜体及び下線の無いもの：現況より減った場合、下線のあるもの：現況の場合、斜体のもの：現況より増えた場合

表4-6 学校規模が教員間の協力に及ぼすと思われる影響(学校質問紙・小学校)

学級数	～6学級	～11学級	12～18学級	19学級～
利点	<p>互いのコミュニケーションはとれていると思われる</p> <p>児童進級時の引き継ぎが確実に行えている</p> <p>職員数が少ないため、職員間のコミュニケーションがとりやすい</p> <p>職員が様々な校務内容について理解できていることが多く、円滑に活動が行える</p>	<p>校務分掌の機能化</p>	<p>人間関係は全体的に希薄になるが、わずらしさは少なくなる</p> <p>同学年内での相互授業参観を通じた指導法改善の研究がしやすくなる</p> <p>各係での活動等について、数名の職員で分担することで負担軽減を図ることができるようになる</p> <p>各係での活動等について、職員がお互いに声を掛け合い、進捗状況の確認や内容の改善を図ることができる</p>	<p>行事や校務分掌における役割分担</p> <p>諸行事の迅速な準備や片付け</p> <p>クラブ活動・委員会活動等における複数指導者の配置</p> <p>交換授業</p>
難点	<p>教科指導に関しては、どうしても自分の学年にかかりつきやすくなるため、教科主任等が全学年の教科経営に深く関わることができにくい</p> <p>気を遣い過ぎることもある</p>	<p>教員の空き時間の確保</p>	<p>自分の担当する役割のみに専念し、他の職員が抱えるそれ以外の活動への自主的な協力を控える職員がでてくるおそれがある</p> <p>孤立してしまう人が出やすい</p>	<p>児童代表委員会の運営</p> <p>校内での諸提出物の締切の厳守</p>

(注) 斜体及び下線のないもの：現況より減った場合、下線のあるもの：現況の場合、斜体のもの：現況より増えた場合

表4-7 学校規模が課外活動面に及ぼすと思われる影響(学校質問紙・小学校)

学級数	～6学級	～11学級	12～18学級	19学級～
利点	<p>他の学級に気兼ねなく担任の思いでさまざまな学校外の課外活動に取り組ませることができる</p> <p>児童へ様々な課外活動への参加を積極的に進めることができる</p> <p>人数が少ないため、児童の掌握がしやすく安全確保がしやすい</p>		<p>複数の職員で指導及び安全管理に努めることができるようになる</p> <p>他の学級との連携を図りつつ、切磋琢磨の場として課外活動に取り組ませることができるようになる</p>	<p>自主的な体力づくりやボランティア活動の指導分担</p> <p>スポーツ少年団の連絡係の分担</p>
難点	<p>職員数が少なく、指導できる分野が限られてくるので、児童の興味関心に十分応じることができにくい</p>	<p>職員作業内容が制限されてしまうことがある</p>	<p>他の学級と足並みを揃えなければならないことが考えられ、担任一人の思いでは課外活動に児童を取り組ませることができにくくなるのが考えられる</p>	<p>地域行事への参加</p>

(注) 斜体及び下線のないもの：現況より減った場合、下線のあるもの：現況の場合、斜体のもの：現況より増えた場合

表4-8 学校規模が学習指導面に及ぼすと思われる影響(中学校・学校質問紙)

学級数	～6学級	～11学級	12～18学級	19学級～
利点	<p>添削指導の充実</p> <p>個別指導の時間確保</p> <p>教諭が10名の少人数であるので、学習指導の共通実践事項等の共通理解、共通実践ができています</p> <p>一人の教師が担当する生徒が少ないので、授業外での個別指導が行き届いている</p>	<p>体験学習の機会が広がり、内容的にも深化できる</p> <p>個別支援学習の実施がより充実できる</p> <p>校外学習の場所や施設等の選定がより容易となる</p> <p>時間割等の変更・調整が容易になる</p> <p>特別教室の活用・調整が容易になる</p> <p>全校生徒の顔、名前を知ること、教育活動において好意的な感情を生かしていきける</p>	<p>保健体育の学習単位を小規模にすることができる</p> <p>職員数が各教科複数であるため、教科内の教材研究が可能であることから、指導法の研究を深めていける</p> <p>各教科免許教員による教科指導ができています</p> <p>自作教材の互換ができるとともに、相互のアイデアで創意工夫ができる</p> <p>選択教科の選択幅が拡大し、生徒の選択肢がよりニーズに近づける</p> <p>生徒の母集団が大きい分だけ、学習評価においてより客観的な考察ができる</p> <p>教師、生徒ともに相互の刺激を受け、伸長しよう努力する姿勢がある</p> <p>授業での発表の中身が多様多彩で活気が得られている</p> <p>1つの学級での授業反省を他の学級で修正し、指導法改善に生かすことができる</p> <p>習熟度別の学習指導</p> <p>年度毎のクラス替えにより、新たな雰囲気や学習できる</p> <p>指導法の改善・工夫、教材研究の深化の機会が持てる</p>	<p>すべての教科の授業を専門の免許状を有する教員が教えることができる</p> <p>教員数が多い分、多くの教員による生徒との関わりが期待できる</p> <p>教員が多い分、習熟度別学級編制の導入がやりやすくなる</p> <p>教材研究のグループ化に活性化が得られる</p>
難点	<p>教科によっては、少人数ゆえに練り合う場面の効果が低い</p> <p>生徒の競争心を高めるのが難しい</p> <p>教科が一人体制で教材研究等の深化が見られない</p> <p>練り合いによるまとめや競争意識を持たせることによる学習意欲の喚起</p> <p>同じ授業を1回しかできないため、授業反省を改善に生かすことが難しい</p>	<p>教師の人数が少なく、学校に活気が損なわれてしまう可能性がある</p> <p>複数による教材研究等ができなく、経験の浅い教師が先輩教師を通して学ぶ機会も減少し、指導法の質低下になる恐れが生じる</p> <p>人数が少なくなる分、生徒個々の活動が光彩を欠き、学習活動に刺激が少なく不活発になる</p> <p>いろいろな考えや意見が限られ、生徒相互の相乗効果が得られにくい</p> <p>集団学習の多様性が減少する。特に保健体育の授業</p> <p>生徒相互の学習刺激、相乗効果が得にくい</p>	<p>学級の人数が多い分だけ、個別指導の機会が少ない</p> <p>理科室等を使用できる回数が制限され、実験実習を通じた学習が限定されている</p> <p>学業指導において、共通理解、共通実践するのが困難である</p> <p>個別指導のための時間の確保</p> <p>宅習ノートの添削による細やかな個別指導</p> <p>授業外での個別指導が困難になる</p>	<p>技能教科や特別教室を使用する教科の時間割編成が困難</p> <p>学習活動に必要な校内の施設設備の活用が制限され不自由になる</p> <p>生徒の管理が困難となり、授業などの学習活動が荒廃していくリスクが高まる</p> <p>校外学習で同一施設、同一内容の企画立案に無理が生じ、制限される</p>

(注) 斜体及び下線の無いもの：現況より減った場合、下線のあるもの：現況の場合、斜体のもの：現況より増えた場合

表4-9 学校規模が生徒指導面に及ぼすと思われる影響(中学校・学校質問紙)

学級数	～6学級	～11学級	12～18学級	19学級～
利点	<p>生徒理解だけでなく、家庭環境についてもよく理解できており、一人一人に対する細やかな指導ができています。</p> <p>教師が小人数であるので、共通理解しやすく、同じベクトルでの指導ができています。</p> <p>教師の複数の眼で生徒一人一人の実態把握が的確にでき、個別指導が行き届いている。</p>	<p>生徒個々に対する指導の機会が増え、生徒個々への理解や配慮がよりできる</p> <p>不登校の生徒への支援がもっときめ細かく実践できていく</p> <p>学級の生徒間の関係がより親密となり、いじめや問題行動を誘発する要因が減少する</p> <p>教師と生徒が互いに尊敬し合いながら接し合うことが出来やすくなる</p>	<p>集会活動の計画が容易になる</p> <p>人間関係を考慮した学級編成が可能になる</p> <p>一人一人の生徒への教師の眼が少なくなり実態把握がおろそかになりがちである</p> <p>教師の指導力が多彩で、それぞれの持ち前の力量が発揮しやすく、指導態勢が充実している</p> <p>生徒会の組織力が強く、生徒会役員を中心とした自浄作用の仕組みが発揮されている</p> <p>期のあいさつ運動等の時間外の指導が輪番交代の負担が軽減される</p> <p>問題行動等の対応や対応において、指導体制の質的な維持が得られている</p> <p>教師同士の指導方法の学び合い</p> <p>生徒の絆が合い、競い合い</p>	<p>学校経営力にもよるが、さらに活気が生まれ、諸々の教育活動ができる</p>
難点	<p>一人の行動の影響力大きい</p> <p>人間関係の改善が難しい。</p> <p>幼少期から人間関係にあまり変化が無く固定化されているため、十分な力を発揮したり改善したりする機会を逃してしまったり、意欲をもてなかつたりする</p> <p>仲が良すぎるために、けじめをつけにくい所がある</p>	<p>生徒の多彩な個性を通した生徒相互の伸び合いができなくなる</p> <p>生徒の人間関係が固定化、序列化して関係の変化が期待できにくい</p> <p>一般的には、より向上する方が期待できる</p>	<p>学級の人数が多く、生徒の一人一人に対するよりきめ細かな配慮が不十分である</p> <p>不登校生徒が多く、学校全体の指導体制が十分にできていない</p> <p>学級担任、教師の指導力に差異があり、共通指導事項の完成に差異が生じている</p> <p>若い教師多く、保護者の対応において、経験不足からトラブルに発展する場面がある</p> <p>問題傾向への対応に追われ、一人一人に対する指導が手薄になってしまいがちである。</p> <p>家庭環境の十分な把握</p>	<p>学生集会について、場所の確保ができず、曜日を替えて実施しなければならぬことがある</p> <p>生徒数が多くなるだけ、生徒管理が困難となり、指導の徹底が不十分な状況となる</p> <p>指導態勢の足並みが乱れて生徒の指導が困難となる事態が起こりうる</p> <p>生徒指導の向上は期待できない</p>

(注) 斜体及び下線の無いもの：現況より減った場合、下線のあるもの：現況の場合、斜体のもの：現況より増えた場合

表4-10 学校規模が学校経営面に及ぼすと思われる影響(中学校・学校質問紙)

学級数	～6学級	～11学級	12～18学級	19学級～
利点	<p>その時々学校の実際に応じた柔軟な対応</p> <p>学年間の連携</p> <p>生徒の実際把握がしやすく、それを関係職員への指図に生かせる</p> <p>職員の業務観察、授業観察、身上把握の機会が持ちやすい</p>	<p>教師が親・保護者とさらに緊密に接しやすくなる</p> <p>学校内の巡回、授業参観、教師へ指導助言等に費やす時間が拡大する</p> <p>時間に余裕が生まれ、教師や生徒との接点が増えると思える</p> <p>地域の様々な社会教育施設や地域の教育力を活用し易くなる</p> <p>師弟同行の教育機能が高まり、生徒との密着度がより深まる</p>	<p>余裕のある行事計画を立案・実施できる</p> <p>職員数が多い分、校務分掌を構成する上で適材適所の視点で組やすい</p> <p>教職員の資質が多岐で、それぞれの個性を生かす職務の配分ができる</p> <p>教科部会、係部会の構成が適正数であり、会の招集、協議の充実など効率的である</p> <p>教職員一人一人のやる気を喚起し、個性を引き出し生かせる学校規模だと思える</p> <p>仕事の効率的な分担や教師間での学び合い。</p> <p>先輩教師から若手への指導</p> <p>適材適所配置の校務分掌の決定ができる</p>	<p>P T A 戸数が多い分、物心両面の支援も多く得られる</p> <p>高い資質の教職員に巡り会い、学年主任、校務分掌の各主任が各セクションをリードできる、学校経営参画の質的な向上が期待できる</p> <p>学校が組織体としての機能が広がり、目的達成のための教職員の連携により資質を高めている</p> <p>教師の個性や能力の持ち主の増加が期待でき、地域に開かれた対応により積極的な取り組みができる</p>
	<p>学年1学級であるため教員一人あたりの仕事分担が多い</p> <p>複数の専門の教科担当者による研究授業、授業研究が実施できないので一般的な校内研修になる</p> <p>校務分掌の担当者の決定に迷いが生じる</p>	<p>職員会議等で意見交換の馴れ合いが生じて、主観的な意見がでなくなり、不活発になる</p> <p>分掌間の相互の関係の欠如や断絶が起きやすく、課題解決のための分掌間の連携機能が発揮されない</p> <p>学年会、教科部会、生徒指導部会等の各部会の分業、協業が十分機能しなくなる</p>	<p>学校行事において、内容や編成が適正なものができにくい</p> <p>教職員個々とのコミュニケーションが不十分で一人一人の心情変化や環境変化を把握できていない</p> <p>教師個々が自己能力を最大限に発揮するところまで切り切れていない</p> <p>その時々学校の実際に応じた柔軟な対応</p> <p>学年間の連携が取りにくくなる。</p> <p>職員の業務観察、授業観察等の把握の機会が少なくなる</p>	<p>各種行事を実施する際に会場が窮屈なため理想的な運営ができない</p> <p>保護者との関係はより希薄になっていく可能性が高い</p> <p>教職員の意志疎通が希薄となり、本音で話し合える雰囲気は低下する</p> <p>教職員個々の考え、行動が結束しにくくなり、個人主義の行動が起こることが十分心配される</p> <p>教職員とのコミュニケーションづくりが全教職員に行き渡りにくくなる</p> <p>授業参観や一人一人の教職員への指導助言の機会が減少する</p> <p>新しいことをするとき職員会議での合意が得られにくくなる</p> <p>学校運営全般を見渡すことなく、学年、教科などの校内セクト重視の発言や、教職員個々の都合を言い立てることが起こる可能性が拡大する</p> <p>職員会議に積極的、協動的に参加する意識の低下が懸念される</p> <p>事前準備、撤回しが不十分な場合に学校運用に混乱が生じて弊害が拡大することが多くなる</p> <p>臨時会議、緊急会議の職員招集に手間を要する</p> <p>一同に介して、学校の問題を協議したり、解決したりする機会が減少する</p> <p>全校一致の実践を起しにくい</p> <p>生徒管理が難しくなり、いじめや問題行動が発生しやすくなる</p> <p>施設設備や環境整備を計画的・実践的に実施しないと放置されてしまう</p> <p>危機管理上の訓練や指導に漏れがあったり、指導差がでたりでリスクが増す</p>

(注) 斜体及び下線の無いもの：現況より減った場合、下線のあるもの：現況の場合、斜体のもの：現況より増えた場合

表4-11 学校規模が教員間の協力に及ぼすと思われる影響(中学校・学校質問紙)

学級数	～6学級	～11学級	12～18学級	19学級～
利点	意見交換の場が持ちやすく、学習指導、生徒指導での共通理解がしやすく、共通実践ができています 一人の教員が全生徒を担当しているので、多くの情報、実態把握をもとにした賞賛活動ができています	教師は、限られた時間を有効に使うことが出来る 家族的な雰囲気が増し、気持ちが一体となった教育活動ができる 会議で意見交換が進み、結論が出しやすくなる	学年や教科の構成人員が適当で、職務分担が適量となり、相互の連携やフォロー等ができています 学級担任や教科担任の情報交換が随所で実施できている 時間割の管理がし易い規模だと考える 相談相手が多くなり、互いに学び合いながら進めて行く機会が増える 教科担当が複数になり、授業法改善等の研修が実施できる	教科担任が複数いるため教科の指導方法の研究活動が充実する 教員構成が多様化し研修がより活発になる
難点	一人教科担当であり、専門教科の研修が校内で実施できない 担当者が1人だけという場合や、あるいはいくつもの担当を掛け持つ場合もあり人数不足を感じる	校務分掌の役割が多くなり他の領域まで手が回らない 教科内の研修、係部会等での練り合いが希薄となる	特別支援教育について、授業時数や部活動指導との関連で具体的な取り組みが行われていない 職員が個性を発揮できる場面が少なくなる	学年間の意思疎通がやや不十分な場合がある 伝達事項の周知徹底において、教師によって漏れ落ちがでてくる 学年経営において、学年主任による指導を支える管理的な機能(生徒管理・教育課程の実施・生活指導・進路指導など)に無理が生じるようになる 各学級間の連絡調整や協力態勢について、細かな配慮や的確な問題処理等が図られにくくなる 該当学年以外との連携、連絡調整、相互の意思疎通が円滑に行われなくなる可能性が高まる

(注) 斜体及び下線の無いもの：現況より減った場合、下線のあるもの：現況の場合、斜体のもの：現況より増えた場合

表4-12 学校規模が課外活動面に及ぼすと思われる影響(中学校・学校質問紙)

学級数	～6学級	～11学級	12～18学級	19学級～
利点	基本的なしつけまでの指導ができています。 長期休業中、練習前に学習活動ができています。	規模が小さくなり、個々の活動の機会が増える	部活動数が多く、生徒のニーズに 대응している 部の構成人数が適正で、指導の面や生徒の活動の面などがいい具合にやれている 部活動顧問の配置、指導者の能力・技能などがいい具合に分担されている 各部の協力体制があり、運用面でもうまく実施されている 教育活動、生徒指導等との関連で指導者の共通理解がきちんとできています 部活動の成績を掲示して、地域の人々に伝えている 大きな集団での活動や互いの練り合いによる意欲の高揚 自校でのチーム編成	多くの種目の部活動があり生徒の選択肢が豊富で、生徒はおおむね自分希望にあった部活動に入部して活動することができる どの部活動が活動の活性化において、必要最低人数を確保できる 資質、能力の高い生徒の確保ができ、全体のレベルの向上になる
難点	部員が少なく、年度によっては他校と合同での活動を余儀なくされている 開設できる部活動数も限られてくる	部活動数が少なく、生徒の選択肢が制限される 構成人数が不足することで、競技によっては参加できなくなる 生徒同士の切磋琢磨の環境が成立しなく、活気が損なわれる 運動部を担当する教師の確保が難しくなる	部員一人一人に対する賞賛激励が十分にできていない 責任感が希薄になる 活動の達成感を持たせることも難しくなる	各部活動の活動場所が重なる 施設や設備的に不足し、活動する場所や機会が減る 大会等への参加が身軽、手軽にということができなくなる

(注) 斜体及び下線の無いもの：現況より減った場合、下線のあるもの：現況の場合、斜体のもの：現況より増えた場合

表4-13 学年規模が学習指導面に及ぼすと思われる影響(小学校・学年主任質問紙)

学年数	1学級	2~3学級	4学級~
利点	<p>学級の児童の実態を見ながら、それに合わせて授業を進めたり、復習したりできる(1)</p> <p>現学年の児童の実態、様子をそのまま次の学年の担任になる先生に伝えることができる(1)</p> <p>単元あたりの授業時数の変更が容易になる(2)</p> <p>自分なりの活動ができる(3)</p> <p>指導内容の共通化ができる(5)</p> <p>いろんなやり方が試みられる(5)</p> <p>個別指導の時間、施設を使う時間がたくさんとれる。教具もたくさん、また時間をたっぷりとって使える(6)</p> <p>全体をみて現在学習しているところまでの程度理解できているかを把握できる(1)</p> <p>子ども一人ひとりに目が届く(1)</p> <p>学習の基本的な仕上げ面で指導しやすい(1)</p> <p>学力差に応じた個別指導がしやすい(1)</p> <p>学習面での児童の実態把握(2)</p> <p>個別指導の充実、補助教員との連携(2)</p> <p>履修内容を学年全てで児童に同じように学習させられる(3)</p> <p>児童の状況について授業に把握できるので、過去、連続後の担任と情報を共有できる(2)</p> <p>時間割を柔軟に計画できる(4)</p> <p>他学級との調整が必要ないため、学級の児童に即した指導計画的にすすめることができる(4)</p> <p>研究授業等・模範授業ができる(4)</p> <p>指題等の課題内容の違いがある(4)</p> <p>学習時間内に指導内容を確実に消化し、定着までほかせることができる(5)</p> <p>個々の実態把握と学力の向上を確認しやすい(6)</p> <p>長期休業中の課題は、他の学級と足並みをそろえる必要がないので児童の実態に即した課題を与えられる(6)</p>	<p>学級数が少ないことで、学年全体で活動することができやすくなる(4)</p> <p>教育機器等の使用頻度が多くなる(5)</p> <p>学年合同の指導がしやすい(5)</p> <p>全体指導時に資料が見やすい(5)</p> <p>教材研究を同学年の先生たちと一緒にできる(1)</p> <p>同学年の先生と教科を分担できる(1)</p> <p>授業の比較(2)</p> <p>個人への対応ができる(5)</p> <p>進度を確認しながらすすめることができる(6)</p> <p>共通のワークシートを使って指導ができる(6)</p> <p>学年で合同の授業や活動を計画しやすい(6)</p> <p>授業に使う教材作りを協力できる(1)</p> <p>それぞれ得意分野で協力できる(3)</p> <p>指導方法を話し合っ進められるため、アイデアがふくらむ(5)</p> <p>教科の単元によって理解度別にクラスをわけて学習できる(1)</p> <p>単元終了時に習熟度別指導ができる(1)</p> <p>いろいろな考えが出てきて、討論を組み立てた授業展開を作りやすい(1)</p> <p>同学年どうしでの交流学習の実施(2)</p> <p>同学年教師どうしでの情報交換やアイデアの出し合いによる多様な学習活動の展開ができる(3)</p> <p>指導法に困ったときに相談できることで心的負担を軽減できる(3)</p> <p>各学級で歩調を合わせながらすすめられるため、年間指導計画に従った進捗ができる(3)</p> <p>学習内容の定着の様子を客観的に把握し、指導に生かせる(3)</p> <p>教材の準備を多面的に行える(3)</p> <p>子どもたちがそれなりに競争できる(4)</p> <p>総合的な学習の時間での交流学習や運動会での学級対抗リレーなどができる(4)</p> <p>他の担任と連携をとって、よりよい授業・教材作成ができる(4)</p> <p>算数・水泳等の教科指導におけるコース別学習ができる(4)</p> <p>総合的な学習の時間でのテーマ別学習ができる(4)</p> <p>学習発表会で発表内容別に分けての指導ができる(4)</p> <p>教材研究や準備の分担がしやすい(6)</p> <p>学習時間内の学習内容の定着が行き渡らない(5)</p> <p>学級間でのコース別学習により学力向上に向けての取り組みがしやすくなる(6)</p>	<p>指導計画作成を協力して行ったり、ワークシート等を分担して作成でき、学習指導に生かせる(1)</p> <p>教材研究の効率化ができる(2)</p> <p>同内容のものを共通化をつけて指導し、情報交換できる(3)</p> <p>進捗の確認をすることで、遅れが生じにくい(3)</p> <p>学年会を通して、教材や教具を共有したり、学習の進め方を話し合ったりできる(4)</p> <p>担任の特技を生かして交換授業を行ったり、TTによる指導ができる(5)</p> <p>学級の枠を取り払った習熟度別・少人数編成がしやすい(6)</p> <p>教科を分担して教材研究できる(1)</p> <p>教科別指導(2)</p> <p>新しい考え方・多様な考え方など教材研究ができる(3)</p> <p>クラスを解体しての習熟度別学習ができる(5)</p> <p>様々な先生方の授業の進め方、指導法を聞ける(6)</p> <p>指導方法によりアイデアが出やすい(5)</p>
難点	<p>教材研究に時間がかかる(1)</p> <p>他の学級の様子を参考にした指導の工夫ができなくなる(1)</p> <p>少人数・習熟度別指導やチームティーチング(2)</p> <p>自分の苦手なお手がかかることになる(3)</p> <p>新しい方法などを自分で考えなければならないので発想が乏しくなる(3)</p> <p>個への対応ができない(5)</p> <p>指導方法でつまづいたときの対処法が少なくなる(5)</p> <p>個別指導、特に理解が深い児童に対する配慮。(1)</p> <p>競争心を持たせられない(1)</p> <p>習熟度別にしない(1)</p> <p>グループ活動での人数が少ない(2)</p> <p>多くの事例をもとにした指導法改善や学年共同での教材分析開発をしにくい(3)</p> <p>同学年の担任回まで分担できないため、事務の軽減をはかれない(3)</p> <p>クラスを解体しての課題別・習熟度別学習ができない(3)</p> <p>学習面・生活面などの定着の様子を客観的に把握しにくい(3)</p> <p>教材の準備等、一人で行うため、多面的に準備できない(3)</p> <p>クラス替えがないため、学習面の進捗に欠けるところがある(3)</p> <p>「井の中のかわず」になってしまう可能性がある(4)</p> <p>総合的な学習の時間での交流学習や運動会での学級対抗リレーなどができないために競争心が育まない(4)</p> <p>体育においてチームプレイを必要とする際に、人数の関係で学年で実施できない(5)</p> <p>運動会等において他の学級と競う場がないので、関心度を高めるのが難しいことがある(6)</p> <p>個別指導の充実が難しい(6)</p>	<p>進度をそろえるために、じっくり取り組みたいところでできないこともある(1)</p> <p>機嫌な対応(2)</p> <p>体育館等の施設を使うのに前もって計画を立てたり連絡をしないと使えない(6)</p> <p>年齢・経歴が違うと同じ教材でも教え方がかわってしまう(3)</p> <p>教育内容の統一ができない(5)</p> <p>進捗がそろにくい(5)</p> <p>指導の違いが出る(2)</p> <p>家庭学習の量や質に違いが出る(2)</p> <p>各担任の経験、思い、特性の違いにより学年内で指導にばらつきが出る(3)</p> <p>もう少し時間をかけた場合、他の学級と合わせなければならないと不可能になることがある(4)</p> <p>一人ひとりに十分目が届かなくなる(1)</p> <p>個別指導が十分に行えない(1)</p>	<p>個性的な指導方法がしにくい(3)</p> <p>校外への見学学習等、学年全体で活動することに制限が出てくる(4)</p> <p>施設・備品等を自由に使えない(5)</p> <p>進捗を合わせたり、時間割を合わせたりするのが難しい(5)</p> <p>学級担任の独自性を出した授業(2)</p> <p>全体で集まる場所との関係(体育など)制限される(3)</p> <p>教材が重なる(3)</p> <p>T・Tの回数が減る(5)</p> <p>見学や合同での授業などの計画が複雑(6)</p> <p>プール、校庭での学習の融通がききにくい(6)</p> <p>進捗がそろにくい(5)</p>

(注) 斜体及び下線の無いもの：現状より減った場合、下線のあるもの：現状の場合、斜体のもの：現状より増えた場合、かっこの中の数字は学年

表4-14 学年規模が生徒指導面に及ぼすと思われる影響(小学校・学年主任質問紙)

学年数	1学級	2~3学級	4学級~
利点	<p>一人一人によく目が届くかもしれない(1)</p> <p>教師と違う性別の児童への指導がうまくできない部分がある(3)</p> <p>指導しやすい(5)</p> <p>担任の考えに走りやすい(5)</p> <p>担任の中で指導のずれがなく、指導が徹底しやすい。一人ひとりに目が届きやすい(6)</p> <p>自分のクラスのことを他学年の先生方に知らせ、細かい事例研修ができる(1)</p> <p>色々な児童のことを他の先生方に知ってもらえる(1)</p> <p>子ども一人ひとりに目が届き、保護者との面談もしやすい(1)</p> <p>生徒指導面での児童実態把握(2)</p> <p>補助教員との連携ができ、意志統一された生徒指導(2)</p> <p>一人ひとりに応じた細やかな指導ができる(3)</p> <p>保護者との連携がとりやすい(3)</p> <p>児童のこれまでの課題、兄弟関係、保護者の考えなどを把握でき、学年経営に生かせる(3)</p> <p>過去の担任からの情報が得やすい(3)</p> <p>児童の情報について、次年度担任に確実に引き継げる(3)</p> <p>他学年との共通理解等すなわなくても、指導の徹底はかれる(4)</p> <p>学習時間等を柔軟な時間配分ができる(4)</p> <p>生徒指導上の問題に集中して取り組める(4)</p> <p>何か指導しなければならぬことが起こった場合、すぐに指導できる(4)</p> <p>指導を行きわたらせやすい(5)</p> <p>学年としての役割等の共通理解がしやすい(5)</p> <p>細やかな生徒指導(5)</p> <p>重点指導事項に対する取り組みが担任の裁量で決定し即座に実行できる(6)</p> <p>個々の実態把握(6)</p>	<p>指導したことが浸透しやすい(4)</p> <p>行事等で指導が薄くなる(4)</p> <p>指導を委する児童が複数学級にまたがっている場合、少ない学級数の方が指導しやすい(5)</p> <p>学級が多いよりは指導が行き届きやすい(6)</p> <p>二人の担任で幅広く2学級の子どもたちを見ることができ(1)</p> <p>同学年担任としての相談(2)</p> <p>困ったことに対応できる(3)</p> <p>難しいときでも話しあいができる(5)</p> <p>学年の中で多角的視野で見られる(5)</p> <p>学年間の交流がしやすい。2クラス共通理解がしやすい(6)</p> <p>経験があるため、自分を変えるきっかけができる(1)</p> <p>子ども一人ひとりに目が届きにくくなり、保護者との面談もしにくくなる(1)</p> <p>児童の性格にあった仲間わけ(1)</p> <p>色々なロールプレイゲーム(1)</p> <p>同学年どうしの交流(2)</p> <p>起こった問題等について学年で協議して一斉に指導を行うことでより確かな指導を行える(3)</p> <p>情報交換をより自信をもって指導にあたることができる(3)</p> <p>互いのクラスの情報交換や提供、及びアドバイスしあうことができる(4)</p> <p>学年の担任が多くなり、子どもに目が届きやすくなる(4)</p> <p>打ち合わせが簡単(4)</p> <p>各学級が切磋琢磨して向上していく生徒指導ができる(5)</p> <p>細かな部分にまで指導がいきわたらない(5)</p> <p>諸問題に対して相談し、連携がとれる(6)</p> <p>(人権集会など)様々な考えを聞いたりすることにより啓発される場合、より効果的に開催できる(6)</p>	<p>単学級ではうまくいかないことも、様々な指導方法ができてうまくいくことが多い(1)</p> <p>多くの職員がかかわっているので、多様な目線で気づいたことを出し合って指導できる(2)</p> <p>他学級で生じた課題について、教師間で助け合ったり情報交換することで前もって対応できる(3)</p> <p>廊下歩行や交通指導等を複数の目で指導できる(4)</p> <p>個別指導時、隣接学級の担任が他の児童への目配り、気配りをしてくれる(5)</p> <p>教員の人数が多い方が目が届く(1)</p> <p>児童を多面的に見ることができる(1)</p> <p>様々な意見を取り入れた生徒指導(2)</p> <p>分野ごとに担当を分担して指導できる(5)</p> <p>難しいときでも話しあいができる(5)</p> <p>指導面の統一が困難(5)</p>
難点	<p>同学年担任としての相談ができなくなる(2)</p> <p>人間関係が崩れると、修復が難しくなる(6)</p> <p>何かマイナス面があった際に、感受性の強い児童に対する配慮(1)</p> <p>経験がないため、自分を変えるきっかけがなくなる(1)</p> <p>クラス替えがないために友人どうしのトラブルの解決が難しいことがある(2)</p> <p>他の学級を模範とした指導ができない(3)</p> <p>より細かな個に応じた指導(4)</p> <p>指導が担任のみなので、目の届かない場合もある(4)</p> <p>互いのクラスの情報交換や提供、及びアドバイスをしあうことができない(4)</p> <p>同学年の他クラスがないため、不足している点を気づかせにくい、指導しにくい(5)</p> <p>生徒指導に対する指導で、担任間の連携がとりにくい(6)</p>	<p>職務範囲が狭い、多様な考えが出てこなくなる(5)</p> <p>指導方法をそろえるのが難しい(3)</p> <p>指導面の差が出る(5)</p> <p>担任の考え方で処理の仕方に違いが出る(5)</p> <p>友人関係が固定しやすく、問題が起こると解決が難しい(6)</p> <p>統一された生徒指導(2)</p> <p>他の学級の児童への指導に遠慮をしてしまう(3)</p> <p>学年で統一、一貫した指導ができなくなる(3)</p> <p>学級の問題が生じたときに問題解決のための共通理解がしにくい、時間がかかる(5)</p>	<p>児童の顔と名前が一致しづらく、見届けが十分にできていない面がある(2)</p> <p>他の学級の児童の情報が細かく把握できにくい(3)</p> <p>全体がそろわず、学級間での取り組みに差があると学年で一貫徹底できない(3)</p> <p>指導を繰り返していかない全員に浸透しない、時間がかかる(4)</p> <p>担任の共通理解が十分でない、児童の判断・行動が統一されないことがある(5)</p> <p>全体指導をする際に、児童に依わりにくい(6)</p> <p>全体的な統一(3)</p> <p>個への細かい対応(5)</p> <p>問題が増えても学年の中で教職大成を作るのが難しくなる。人数が多く、目が届かないところが増える(6)</p>

(注) 斜体及び下線の無いもの：現状より減った場合、下線のあるもの：現状の場合、斜体のもの：現状より増えた場合、かつこの中の数字は学年

表4-15 学年規模が学年経営面に及ぼすと思われる影響(小学校・学年主任質問紙)

学年数	1学年	2～3学年	4学年～
利点	<p>自分の考えで、思ったように学年経営ができる(1)</p> <p>経営しやすい(5)</p> <p>学年の経営方針に基づいて、自分でやりたいことを計画したり修正したりしやすい(6)</p> <p>いろいろな行事を他学年の協力ももらってすすめる(1)</p> <p>異学年との交流がたくさんできる(1)</p> <p>他学年とそえることの煩わしさから解放される(1)</p> <p>学年経営方針の中に保護者の願い等を反映させやすい(1)</p> <p>児童の実態把握(2)</p> <p>補助教員と連携しての細やかな指導(2)</p> <p>他の学年に遠慮なく自分なりの学年経営ができる(3)</p> <p>子どもの状況に応じて素早い対応ができる(4)</p> <p>1学年に集中した学級経営ができる(4)</p> <p>教育目標に沿った指導の徹底ははかれる(4)</p> <p>学校全体の中で当該学年の立場を共通理解し、取り組める(5)</p> <p>学級・学年経営にばらつきがなく、指導しやすい(6)</p> <p>担任一人の考えになりがちで、意見交換をできない(6)</p>	<p>2学級くらいであれば、他の学級の児童の実態が把握しやすい(3)</p> <p>行事、学習、その他のことなど、話し合っで進めていきやすいと思う(3)</p> <p>学年全体で活動する際の連絡や連携がとりやすい(4)</p> <p>担任が学級の枠を超えて、お互いに児童を見守っている(4)</p> <p>学年会の時間短縮ができる(5)</p> <p>授業の進捗や教室設備等足並みをそろえやすい(5)</p> <p>学校行事で協力して仕事ができる(1)</p> <p>話し合いながら、協力しながら学年を運営している(1)</p> <p>同一学年他学級との比較(2)</p> <p>自分ができないことへの対応(3)</p> <p>同じ重点目標をもって進められる(5)</p> <p>2人で連携をとって、交代で学年集会、学年通信作り等ができる(5)</p> <p>行事等の計画がしやすい。学年間での話し合いを学年会以外に気軽にできる(6)</p> <p>行事、学習面全てにおいて、色々な意見を出し合い実施することができる(1)</p> <p>研究授業の際にも模擬授業ができる(1)</p> <p>学年でのクラスマッチのような大会ができる(1)</p> <p>同学年間の交流(2)</p> <p>他学級の教師と役割を分担しての事務(3)</p> <p>子どもたち同士、互いの学級の良さを伝え合い、学び合うことができる(4)</p> <p>他の担任との指導力を共有できる(4)</p> <p>同じ指導ができる(4)</p> <p>より大きな取り組みが可能になり、感動も大きくなる(5)</p> <p>意見交換を行いやすく、経営も共通実践しやすくなる(6)</p> <p>球技大会など、児童相互の交流を促したり、児童が中心となって企画運営したりする場が多くなる(6)</p>	<p>校内研修等、知恵を出し合いながらすすめる(2)</p> <p>学年内の諸問題を共有できる(3)</p> <p>情報交換することで前もって問題に対処できる(3)</p> <p>行事等の準備を分担することで効率化ははかれる(3)</p> <p>学習面、生徒指導面で一定のレベルで指導をそろえることができる(3)</p> <p>お互いの悩み等を相談しあって、よりよい方向に向かえる(4)</p> <p>自分の学級だけでなく、全員で児童を見守っている(4)</p> <p>分担、協力がうまくいく(5)</p> <p>多様な意見が出され、行事が充実する(5)</p> <p>担任全員の意見をまとめることが難しいことがある(5)</p> <p>仕事分担の時、仕事量が減る(6)</p> <p>たくさんの意見を出しながら、学年を運営している(1)</p> <p>仕事分担ができ、話し合いながら進められる(1)</p> <p>担任の個性、特技を適所に生かした学年経営ができる(1)</p> <p>同一学年他学級との比較(2)</p> <p>学年における職務分担の分担(5)</p> <p>同じ重点目標をもって進められる(5)</p> <p>学年間で大きな行事を計画できる。必要な教具などを備品として購入しやすくなる(6)</p>
難点	<p>全て一人で行うため、負担が大きい(1)</p> <p>不得意分野も受けなければならない(1)</p> <p>同学年での話し合いができないので、自分の片寄った考えになってしまうかもしれない(1)</p> <p>同一学年他学級との比較ができなくなる(2)</p> <p>自分の考えで進められるが、判断違いの指摘がない(3)</p> <p>学級王国になりやすい(5)</p> <p>1クラスあたりの人数が多すぎて個に対応できない(5)</p> <p>備品等が必要でも購入してもらいにくい。クラスで何かを買うときなど一人あたりの負担が大きい(6)</p> <p>学習指導面で色々な提案の仕方がある場合、自分一人で判断しないといけない(1)</p> <p>同学年間の交流(2)</p> <p>全ての業務を行わなければならないため業務量が多い(3)</p> <p>他学年の担任に相談しても、これまでの経緯や課題点についての確かな回答がえられないことがある(3)</p> <p>いろいろな意見のもと、よりよい意見を指導に生かすことができない(3)</p> <p>クラス替えがないため、マンネリ化してしまいがちで児童にも刺激が少ない(3)</p> <p>他の学級と比べることができず、不足面に気づきにくい(4)</p> <p>子どもたちどうしや互いの学級の良さを伝え合い学び合うことができない(4)</p> <p>学級で力を合わせることに難しさやばらつきを感じさせてあげられない(5)</p>	<p>担任間の関係がうまくいかなかった場合、話し合いがスムーズにいかなくなる(5)</p> <p>病欠や出張等で担任が学級を離れた時に残りの職員の仕事負担が大きくなる(6)</p> <p>人数が増えることでの混雑(3)</p> <p>統一性(3)</p> <p>担任の考えがあり、経営方法に差が出やすい(5)</p> <p>個人の自由な学年経営がしにくくなる(1)</p> <p>統一された学年経営(2)</p> <p>他の学級とは違う突出した取り組みを行うことに遠慮の気持ちがある(3)</p> <p>学年としての目標、立場が意志統一しにくい(5)</p> <p>学級独自の取り組みがしにくくなる(6)</p>	<p>個々の担任の指導方法や経験に差があるため、個性的な学級が導入しにくい(3)</p> <p>突発的な出来事における連絡連携の取り方が難しい(4)</p> <p>統一性(3)</p> <p>担任の考えがあり、経営方法に差が出やすい(5)</p>

(注) 斜体及び下線のないもの：現状より減った場合、下線のあるもの：現状の場合、斜体のもの：現状より増えた場合、かっこの中の数字は学年

表4-16 学年規模が教員間の協力に及ぼすと思われる影響(小学校・学年主任質問紙)

学年数	1学級	2～3学級	4学級～
利点	<p>異学年の発達段階を見ながら指導ができる(1)</p> <p>他の学年の先生との協力が増える(1)</p> <p>学校全体で協力体制がしやすい(5)</p> <p>学校行事、生徒指導事例研修などの話し合いがスムーズにできる(1)</p> <p>校務分掌で係任せせず、協力を得ることが多い(1)</p> <p>報告・連絡・相談が素早くでき、対応が早い(2)</p> <p>学年間での連携・協力ができる(2)</p> <p>全児童を全職員で共通理解のもと、指導にあたれる(3)</p> <p>教科指導、生徒指導など(4)</p> <p>色々な仕事が分担できる(4)</p> <p>同学年級教員どうして協力しあえる(4)</p> <p>学年間の合同での活動が多くなる(5)</p> <p>教科等の指導における相談がでない(5)</p> <p>児童数が少ないため、専科の先生方との連絡が取りやすい(6)</p> <p>学校運営の全貌にわかり、意思疎通が迅速に行える(6)</p> <p>生徒指導上の課題が発生しても、すぐに全職員が集まって話し合うことができる(6)</p>	<p>急な連絡や話し合いに対応しやすい(2)</p> <p>突発的なことについてすぐに集まって検討できる(4)</p> <p>行事等での係分担が多くなる(4)</p> <p>共同作業をする際の時間調整がしやすい(5)</p> <p>生徒指導・教材研究・合同授業(体育や生活科など)・自習時の補教・宿題や課題の教材作成(1)</p> <p>教材作りができる(1)</p> <p>突発的な自習の準備ができる(1)</p> <p>苦手な分野のフォローができる(1)</p> <p>同一学年他学級担任との相談(2)</p> <p>連絡が密になる(5)</p> <p>色々な指導上で話し合いが進められる(5)</p> <p>いいアイデアが生まれる(5)</p> <p>互いに出張、年休等の時に補教に入りやすい(6)</p> <p>行事での仕事の分担が学年間でしやすい(6)</p> <p>学年での取り組み(2)</p> <p>多様な意見を学年経営に生かせる(2)</p> <p>購入する教材・教員の検討ができる(2)</p> <p>教材研究ができる(2)</p> <p>校務分掌が軽減され、時間的気持的にゆとりが生まれ、より協力しようという気持ちになる(3)</p> <p>教名で指導できるので目が届きやすくなる(4)</p> <p>行事への取り組みや教科の進度についてなど同学年教員どうして相談しながら進められ発想が広がる(4)</p> <p>指導の役割分担化がはかれる(4)</p> <p>各関係機関との連絡、調整で協力し合える(4)</p> <p>各教科における話し合いにより、アドバイスももらい、授業が充実する(5)</p> <p>教材の分担作業がしやすくなる(6)</p> <p>学力不振時への対応がとりやすくなる(6)</p> <p>単元の教材・教具を互いに活用しあうことができる(6)</p>	<p>指導計画作成やワークシートの作成の分担、指導における役割分担などができる(1)</p> <p>教材研究や資料作成等分担できる(2)</p> <p>同年齢の児童を指導しながらお互いの学級経営の仕方を参考にできる(2)</p> <p>授業での児童の反応を共有し合い、他学級での反応を生かしながら授業を進められる(2)</p> <p>学年全体で取り組むことについて、分担したり、協力したりできる(3)</p> <p>不足していることに気づきあったり、教えあったりできる(3)</p> <p>お互いの学級のことについて相談しやすく、フォローしやすい(4)</p> <p>教材・教員の作成を分担できる(4)</p> <p>行事等における係の分担ができる(4)</p> <p>授業における指導法の意見交換ができる(4)</p> <p>学年連絡の作成分担(5)</p> <p>担任の格好を生かした交換授業(5)</p> <p>学年行事等の立案や実施時の役割分担(5)</p> <p>係分担等、仕事量が減る(6)</p> <p>行事にあたっては分担ができて負担が減る(1)</p> <p>生徒指導・教材研究・合同授業(体育や生活科など)・自習時の補教・宿題や課題の教材作成(1)</p> <p>同一学年他学級担任との相談(2)</p> <p>色々な指導上で話し合いが進められる(5)</p> <p>行事や仕事の分担、経営の工夫と余裕(5)</p> <p>学年間の仕事をさらに細かく分けられる(6)</p>
懸念	<p>同一学年他学級担任との相談ができなくなる(2)</p> <p>学年の温度差の違いで協力が難しい(5)</p> <p>他学年との協力体制をしっかりと作っておかないと協力しにくい(6)</p> <p>いろいろな学年があるのでは何かしようとする際に全体で足並みをそろえたほうがいいのではないかと気になる(1)</p> <p>行事等を自分のクラスで行いたくても、他の学年が詰まっていると通慮してしまう(1)</p> <p>学年での指導法や悩みを共有しにくい(2)</p> <p>独りよがりの経営になってしまう(2)</p> <p>自分の学年に責任を持たなければならぬという気持ちから相談がしづらい(3)</p> <p>行事への取り組みや教科の進捗についてなど相談しながら進められないため、発想の広がりに欠ける(4)</p> <p>自分本位の考えのみで経営してしまう(6)</p> <p>それぞれが開発した単元の教材・教具等を活用しあうことができない(6)</p>	<p>分担する仕事内容が増える(5)</p> <p>校外に出る際の安全性に目が届きにくい(5)</p> <p>アイデアが生まれると同時にまとまらない(5)</p> <p>係任せになりがち(1)</p> <p>報告・連絡・相談が遅くなり、対応が遅れる(2)</p> <p>自分のクラスだけで特別なことができます、動きづらい(5)</p> <p>周りのクラスの影響をうけ、考えに属りができる(5)</p> <p>全校で取り組むべき緊急課題について、共通理解実現することに時間がかかる(6)</p>	<p>急な連絡や話し合いが必要な場合の連携がとりにくいことがある(2)</p> <p>他の担任の共通理解がないと、いろいろなことがすすめられない(3)</p> <p>教材を全学級分作成することが大変(5)</p> <p>教材作り(1)</p> <p>いいアイデアが出ると同時にまとまらない(5)</p>

(注) 斜体及び下線のないもの：現状より減った場合、下線のあるもの：現状の場合、斜体のもの：現状より増えた場合、かっこの中の数字は学年

表4-17 学年規模が学習指導面に及ぼすと思われる影響(中学校・学年主任質問紙)

学級数	1学級	2~3学級	4~6学級	7学級~
利 点	<p>統一的な指導(1)</p> <p>学習進度が実態にあわせて調整できる(1)</p> <p>個別指導(1)</p> <p>1時間内に全生徒のノートを見ることができる(2)</p> <p>宿題の点検ができる(2)</p> <p>個別指導の時間が確保できる(2)</p> <p>個々の生徒に対しての自宅学習の指導が、内容を含めて充実させることができている(3)</p> <p>1人1人に目を向けた深まりのある個別指導ができている(3)</p>	<p>個別指導の徹底がはかれる(1)</p> <p>家庭学習についての細かなアドバイスができる(1)</p> <p>合同劇ができる(2)</p> <p>文化祭などでステージ枠が増える(2)</p> <p>より一層きめ細かい指導が可能になる(2)</p> <p>時間割の調整がスムーズになる(3)</p> <p>施設、教室の利用についての調整が可能になる(3)</p> <p>生徒全体の様子が見える(3)</p> <p>お互いの学級のいいところや悪いところを教師間で把握ができ、授業で生かせる(2)</p> <p>深く個人を知ることができるため、個に応じた指導が徹底できる(3)</p> <p>自宅帳などの調べ物がよりにくい(2)</p> <p>深く個人を知ることができるため、個に応じた指導が徹底できる(3)</p> <p>同じ授業を複数回できるので授業を深められる(1)</p> <p>授業の反省点、改善点を他のクラスでは修正工夫して授業ができる(2)</p> <p>習熟度別指導を行える(2)</p> <p>競争原理を取り入れられる(3)</p> <p>年度毎に生徒たちもクラス編成により新たな気持ちで学習に向かえるようになる(3)</p> <p>グループ活動の充実(1)</p> <p>他学級との交流により、学習意欲の向上を図ることができる(1)</p> <p>教え合い学習の充実(1)</p>	<p>ゆとりをもって個別指導にあたる(1)</p> <p>教材・教具等の準備がしやすくなる(1)</p> <p>一人の教科担当で全クラス指導できる教科が増え、指導の徹底が期待できる(3)</p> <p>授業の開始時間を守らせることができる(1)</p> <p>授業を集中して受けさせることができる(1)</p> <p>テストの受験態度がよい(1)</p> <p>体育を3クラスずつにわたっての指導(2)</p> <p>コンクール形式で競わせる(2)</p> <p>少人数形式による2クラスを3つに分ける指導がしやすい(2)</p> <p>全ての教科で複数の教科担当が授業にあたる(3)</p> <p>授業の進め方、試験問題の作成等、話し合い連携することができる(3)</p> <p>試験結果等を進路指導の際のデータとして活用が可能(3)</p> <p>毎時間の授業内容が精選されていき、要点を得た授業が実践できる(2)</p>	<p>人数が多い分、個に目をむける努力をしている(1)</p> <p>基礎・基本の定着を図るための共通理解及び共通実践の徹底が図られている(1)</p> <p>教科授業の維持ができる(2)</p> <p>学年全体での行事や学習活動が充実し盛り上げることができる(2)</p> <p>学年毎でほとんどの教科を担当できる(3)</p> <p>学年内に同じ教科担当が複数いるので指導方法についての情報交換ができる(3)</p> <p>授業や学習に関する共通理解・共通実践が難しくなる(1)</p>
	<p>競い合い(1)</p> <p>同じ授業が1回しかできないため、授業の反省を生かす(1)</p> <p>クラス対抗で競わせて意欲を高めることができない(2)</p> <p>個人の学力差がよく見えるため順位等がかわらず、達成感を感じさせることができない(2)</p> <p>授業の改善がなされにくい(2)</p> <p>競争意識を持たせることができていないように思われている(3)</p> <p>小さい集団の中での競争になることから、その意味では学習意欲を喚起することができていない可能性がある(3)</p> <p>職員数にも関連するのだが、細やかな指導が難しい(1)</p> <p>お互いの教え合い学習に乏しいところがでてる。(表え方の画一化)(1)</p>	<p>か関係が決まっている(3)</p> <p>データが偏ってしまう(3)</p> <p>個別指導(1)</p> <p>学級の実態にあった学習の進度(1)</p> <p>きめ細かな指導、ノート点検ができない(2)</p> <p>一人ひとりに対する指導が不十分になる(3)</p>	<p>一人の教科担当の独りよがりの指導になってしまう場合も予想される(3)</p> <p>家庭学習の徹底をほかしていない(1)</p> <p>学習用具の忘れが減らない(1)</p> <p>テスト前の取り組みが十分でない(1)</p> <p>一人で1つの学年がもてない(2)</p> <p>提出物の点検・補充に多くの時間を割いている(3)</p> <p>施設や教室の利用が他の学級と重なり十分に活用できないことがある(3)</p> <p>宅習調べが、今のように細やかにできなくなる(2)</p> <p>教育課程の進捗状況等で、学級の実態によって差が生じやすい。学年間のより密な連携が必要である(2)</p>	<p>特別教室使用が制限される(2)</p> <p>全体の寒暖対策が十分にできていない(3)</p> <p>個に応じた指導が行き届かない(3)</p> <p>時間割の変更が難しい(1)</p> <p>授業の進度差が生じやすい(1)</p> <p>特別教室使用が制限される(1)</p> <p>色々な教室が使えなくなる(2)</p> <p>より一層煩雑になる(2)</p> <p>より多くのクラスを担当することで教師の負担が増える(3)</p> <p>生徒一人ひとりに対する時間に不足が生じる(3)</p> <p>教科担任の連携が一層必要になる(3)</p>

(注) 斜体及び下線の無いもの：現況より減った場合、下線のあるもの：現況の場合、斜体のもの：現況より増えた場合、かっこの中の数字は学年

表4-18 学年規模が生徒指導面に及ぼすと思われる影響(中学校・学年主任質問紙)

学級数	1学級	2~3学級	4~6学級	7学級~
利 点	<p>統一的な指導(1)</p> <p>全生徒の名前を覚えられ、家庭環境も把握したうえで、個に対応して生徒指導できる(2)</p> <p>一人ひとりに目がとどき、細やかな指導ができる(2)</p> <p>声かけが十分にできる(2)</p> <p>1人1人に目を向けた家庭と連携した指導が全生徒に対してできている(3)</p> <p>自己啓発を促す指導(1)</p> <p>教師側の考えを受け入れる体制(1)</p>	<p>より多くの生徒についての情報を共有できる(1)</p> <p>生徒の家庭環境や状態を把握しやすくなる(2)</p> <p>きめ細かい指導ができる(2)</p> <p>生徒一人ひとりの理解に時間をかけられる(3)</p> <p>学級を超えて、いろいろな教師が関わりを持ちやすく、一人一人の生徒の様子や変化を観察しやすい(2)</p> <p>生徒一人一人をよく知り、対応していける(3)</p> <p>他の学級の生徒指導を参考にできる(1)</p> <p>班活動を活発にし、練りあう指導(2)</p> <p>リーダー性の育成(2)</p> <p>話し合い活動や係活動の充実(2)</p> <p>問題傾向にある生徒ではなく、その他の生徒に対して、見逃しが起こってしまう可能性がある(3)</p> <p>規範意識に基づいた活動(相互チェック、模範行動の賞賛)(1)</p>	<p>指導の連携がより密になる(1)</p> <p>個別指導が容易になる(1)</p> <p>生徒の実態把握がしやすくなる(3)</p> <p>基本的な生活習慣の定着がはかれる(1)</p> <p>身なり、時間、あいさつなどがきちんと指導できる(1)</p> <p>学級への所属間や連帯感を感じる場面ももてるため、学級間の競争につながり、学年全体が盛り上がる(3)</p> <p>各担任、副担任が連携をとりながら諸事例にあたることのできる(3)</p> <p>学年全体として、生徒指導に取り組んでいる(2)</p> <p>いろいろな教師が、多角的な視点で生徒を観察したり、関わりを持つ(2)</p> <p>より多くの職員が関わりをもっていけると思う(3)</p>	<p>多様な視点からの情報交換ができる(1)</p> <p>生徒指導担当を中心とした指導体制が確立している(1)</p> <p>職員間の指導にかんする意識が高い(1)</p> <p>複数の立場から情報交換や指導方法の交流ができ、自分の勉強になることが多い(2)</p> <p>それぞれの教員の資質や能力等を生かした、適材適所の校務分掌配置が可能(3)</p> <p>それぞれの教員の個性を生かした生徒指導ができる(3)</p> <p>クラス分けのパターンが多くなり、生徒の人間関係に配慮した学級編制の選択肢が増える(3)</p> <p>事例に応じ、負担なく役割を分担できる(1)</p> <p>共通理解・共通実践がはかりにくい(1)</p> <p>学級編制の際、人間関係に配慮しやすい(2)</p> <p>学年の職員が増えることでより一層の協力体制ができる(3)</p>
	<p>協調性の育成(1)</p> <p>同じ人間関係の中で生活しているため、関係性が固定され、自分の力を十分に発揮させたり改善させられない(2)</p> <p>家族的になりすぎてけじめがつきにくい(2)</p> <p>刺激が少ないため、向上心を持たせにくい(2)</p> <p>班活動やリーダー性の育成(2)</p> <p>リーダー性の育成が不十分。他学級の生徒との刺激的交流がない(1)</p> <p>相互指導が難しい。実態により、馴れ合いになってしまう(1)</p>	<p>生徒指導の対象者に対して、指導が緩くなりがちである。厳しさが必要(2)</p> <p>人間関係が決まってしまう(3)</p> <p>あわせないといけない部分が出てきて、個別指導など、迷いが生じたり、足並みがそろわないことがある(1)</p> <p>家庭環境を把握したうえで、細やかな声かけ(2)</p>	<p>生徒指導上の課題に対する学年職員の意識が低下していくと思われる(1)</p> <p>学級編制のパターンが少なくなる(3)</p> <p>長欠(不登校傾向)生徒へのケアが学級担任と養護教諭を中心とした対応になり、十分でない(1)</p> <p>担任の温度差が出るため、学級差が出やすい(2)</p> <p>一斉指導をする場所を確保するのが大変(2)</p> <p>問題行動が重なった場合の対処に苦勞する(3)</p> <p>生徒一人ひとりの意識が周りに流されることがあり、クラスを超えての生徒どうしの結びつきが強い(3)</p> <p>教育相談等にかかる時間が少ない(3)</p> <p>行事等、学年全体で動く場面が多いため、学活・道徳の時間が学級の時間に割られることがある(3)</p> <p>生徒一人一人との関わり方が、薄くなっていくのではない(2)</p>	<p>他学年との連携や情報交換が不十分になる傾向がある(1)</p> <p>個々の生徒への細かな指導が十分に行き届いていない面がある(1)</p> <p>目が行き届いていない部分が多いのではない(2)</p> <p>実態把握が難しくなる(3)</p> <p>担任の温度差をあわせるのが大変になる(2)</p> <p>全体指導、一斉指導を頻繁に行えなくなる(2)</p> <p>生徒一人ひとりの把握が十分でなくなる(3)</p> <p>学年の生徒指導で精一杯に成る可能性がある(3)</p> <p>学校外での生活について把握と指導に困難な面が生じる(3)</p> <p>違う年の生徒への指導が不十分になるため、学年間の連携が必要になる(3)</p>

(注) 斜体及び下線の無いもの：現況より減った場合、下線のあるもの：現況の場合、斜体のもの：現況より増えた場合、かつこの中の数字は学年

表4-19 学年規模が学年経営面に及ぼすと思われる影響(中学校・学年主任質問紙)

学級数	1学級	2～3学級	4～6学級	7学級～
利点	<p>行事等の間わり方が柔軟にできる(1)</p> <p>その時の生徒の状況に応じた行事や創意活動ができる(2)</p> <p>他学年との連携がとれる(2)</p> <p>様々な行事のときに学年としての自覚を持たせた自主的な活動ができる(3)</p> <p>1人1人が自分の役割を自覚した活動ができる(3)</p> <p>意識の統一化(1)</p>	<p>職員間の意識が高まる(1)</p> <p>情報の共有をすることが容易になる(1)</p> <p>決めごとがスムーズにいく(2)</p> <p>行事などで全員が参加しやすくなり、うまくいく(2)</p> <p>学年部会を設定しなくても、話し合いがもてる(3)</p> <p>集会活動等が開きやすい(3)</p> <p>行事等で共通理解を図り、学級を解いてともに協力して進めることが容易(2)</p> <p>教師の意思疎通ができる(3)</p> <p>他の学級の学級経営を参考にできる(1)</p> <p>仕事の分担や係の充実や工夫(2)</p> <p>行事運営や活動を他の学級と分担してより充実した学年としての活動ができる(3)</p> <p>調べ学習などによる発表の場の設定の工夫(1)</p> <p>各行事における取り組みの充実(1)</p>	<p>学年部職員全員がそろう中で、共通理解や意思疎通の場の設定がしやすくなり、学年経営において統一性がより固りやすくなる(1)</p> <p>より密接な協力体制がとれる可能性はある(3)</p> <p>技術分掌の公平分担ができています(1)</p> <p>学年代議員会ができた(2)</p> <p>学級担任の学級経営を尊重しつつ、学年一丸となって取り組める(3)</p> <p>学年職制や学年部会でも、お互いの意見を十分に聞くことができる(3)</p> <p>各学級の取り組みが得年全体の活気につながるので企画段階から楽しみである(3)</p> <p>学年としての生活態度などで生徒たちに意識付けを図っていく場面が増え職員間の連携が、より強くなっていく(2)</p> <p>それぞれのクラスが、切磋琢磨していけると思う(3)</p>	<p>情報交換や意思疎通の場を随時持つように、学年職員が心がけている(1)</p> <p>共通実践事項に積極的に取り組むことができています(1)</p> <p>いろいろな立場から意見を出すことにより適切な指導方法の決定に際し選択肢が豊富になる(2)</p> <p>学年部所属教員の個性を生かした指導、経営ができる(3)</p> <p>同学年で複数の教科担当がいる教科が多くなり、教科の連携が深まる(3)</p> <p>各自の負担の軽減ができる(1)</p> <p>行事等の企画・立案がより細かにできる(1)</p> <p>閉鎖的な学級王国や独走的なクラスが出る可能性があるため職員間の連携を一層図る必要がある(3)</p> <p>学年行事等を企画する際、他学年との調整が必要になる(3)</p> <p>綿密な立案、計画がないと失敗しかねない(3)</p>
難点	<p>動かしやすいが負担が大きい(1)</p> <p>仕事の分担ができない(2)</p> <p>他の学級とのライバル心を持たせることができない(3)</p> <p>学年で分担して取り組む活動や行事で役割分担に人数の不足が生じる(3)</p> <p>各行事への対応の仕方が不十分である(1)</p> <p>各行事における取り組みを充実させること(1)</p>	<p>一人ひとりの負担が大きくなる(1)</p> <p>行事等でできる内容が、限定されてくる(2)</p> <p>クラスを比べてしまうところがある(3)</p> <p>柔軟な学級経営(1)</p> <p>生徒の状況に応じた行事の内容の工夫や創意活動の工夫ができなくなる(2)</p> <p>他学年との連携や協力体制がとりにくくなる(2)</p> <p>一人ひとりが自分の役割に責任をもった自主的な活動ができなくなる(3)</p>	<p>協力体制のパターンが少なくなる(3)</p> <p>体育大会、文化祭の出番が少なくなる(2)</p> <p>総合的学習での訪問が制限される(2)</p> <p>学年PTAへの保護者の参加が少ない(3)</p> <p>修学旅行等の体験活動で、十分に活動ができない場面がでてくる(2)</p> <p>教師の意思疎通が十分でなくなる場面があると思う(3)</p>	<p>共通理解の場を持ったとき、学年職員が各自思うことが難しく一部事後連絡になってしまうことがある(1)</p> <p>検討事例が多くなり、会議等の時間が長くなった。一つの事案に十分な時間が確保できなかったりする(2)</p> <p>生徒の状況に関する情報交換等において若干不足する面が感じられる(3)</p> <p>行事や総合的学習などの企画が難しくなる(2)</p>

(注) 斜体及び下線の無いもの：現況より減った場合、下線のあるもの：現況の場合、斜体のもの：現況より増えた場合、かつこの中の数字は学年

表4-20 学年規模が教員間の協力に及ぼすと思われる影響(中学校・学年主任質問紙)

学級数	1学級	2~3学級	4~6学級	7学級~
利点	<p>他学年の先生方からの情報交換や資料の交換をして事務の効率化が図れている(2)</p> <p>誰かが忙しそうにしている様子を見て「手伝いましょうか」という声かけができています(2)</p> <p>1人の教員の個人的な指導を尊重することができ(2)</p> <p>お互いの情報交換が密であり、生徒の情報を全職員で共有できている(3)</p> <p>他学年の教員もきめ細やかな指導を行っている(3)</p> <p>全職員で協力して生徒をサポートできている(3)</p>	<p>あえて学年部会を実施しなくても会話がなされ、共通理解・共通実践に結びつく(2)</p> <p>職員同士の連携が取りやすい(2)</p> <p>共通した体験活動等に取り組みやすい(2)</p> <p>学年部会全員で話し合い、一つのことにも向かっていける(3)</p> <p>同学年に担任が3人いるので、相談しながら進めることができる(2)</p> <p>お互いの教員同士の実践を学び合うことができる(2)</p> <p>役割分担がうまくいく(3)</p> <p>個人の負担軽減ができる(3)</p> <p>各行事における協力体制(1)</p> <p>生徒とのコミュニケーション(指導とフォローの体制)(1)</p> <p>各指導内容の深まり(1)</p>	<p>お互いの抱えている仕事について、手伝いを気軽に申し出たり、支援したりする雰囲気をもっと出してくれる(1)</p> <p>役員分担や仕事の割り振りが可能(2)</p> <p>お互いの得意分野があり、仕事がしやすい(2)</p> <p>突然の職員の休みなどに対応できる(2)</p> <p>職員室登校や保健室登校などにも対応できる(2)</p> <p>様々な経験をふまえたうえでの意見を聞くことができる(3)</p> <p>指導の際の協力ができる(3)</p> <p>仕事分担ができ、困ったときの相談にのってもらえることもでき、より協力体制をとることができる(2)</p> <p>教員がそれぞれの持ち場に責任を持ち、いい意味で個性を生かした指導などができる(3)</p>	<p>学級、教科との連携を積極的に行っている(1)</p> <p>教材、資料等の共有を図り、意見交換も積極的である(1)</p> <p>学級間の情報、課題等を全職員に公開・周知し、必要に応じて協力を依頼しあえる雰囲気ができている(1)</p> <p>学級担任事務などを分担して処理できている(2)</p> <p>生徒指導等、組織的な対応ができています(2)</p> <p>多面的に生徒と関わる体制ができています(2)</p> <p>それぞれの負担の軽減ができる(1)</p> <p>生徒指導においても役割を分担し、生徒の心に届く指導ができる(1)</p> <p>役割分担が明白になる(2)</p> <p>よりおおい教育体制が築ける(3)</p>
難点	<p>行事等の係が1人ですることが多く係に任せっぱなしになり、相談しながら進めることができない(2)</p> <p>議論の深まり(1)</p>	<p>役割分担の負担が大きくなる(2)</p> <p>みんながまともなればやりやすいが、まとまることのできない場合はかえってやりにくい(2)</p> <p>人間関係がうまくいかない場合に、連携が取りにくくなる(2)</p> <p>共通理解が必須になり、お互いの個人的な学級経営を尊重しづらくなり、画一的指導になりがちである(2)</p>	<p>お互いの考え方の違いや方法の違いを埋めにくい部分がある(2)</p> <p>共通理解したことを、一人一人の職員が実践していかないと足並みが崩れて生徒指導にも支障がでる(2)</p>	<p>意思疎通が不十分な面が出てくる(1)</p> <p>校務分掌や各係において担当まかせになってしまうことがある(1)</p> <p>共通理解・共通実践が難しくなる(2)</p> <p>問題等が生じた場合の協力も得やすい(3)</p> <p>職員の価値観や意見の違いが生じる(3)</p> <p>緊急を要する確認事項が徹底しない(3)</p> <p>時間的な余裕がなくなるため、職員間の連携を一層図る必要が出てくる(3)</p>

(注) 斜体及び下線の無いもの：現況より減った場合、下線のあるもの：現況の場合、斜体のもの：現況より増えた場合、かつこの中の数字は学年

4-5 現地調査の結果

現地調査における聞き取り記録は章末の資料（資料1）に所収したが、ここでは特に多く指摘された事項について触れておきたい。

第1に、学校規模と児童生徒の学校での状態や学力等の発達等との関連や、学校規模が学習指導や生徒指導等に与える影響について研究を行うには、「学校規模×学級規模×学校の取り組み」という視点で研究を進める必要があることが指摘された。従来の学校規模に関する研究は、全校児童生徒数や全校学級数のみを問題としていたものが多いが、例えば同じ2学級という学級数であったとしても、30人程度規模の学級が2学級である場合と、40人程度規模の学級が2学級の場合では、児童生徒の状態も、教員の取り組みも大きく変わるためである。加えて、学校を取り巻く環境（背景変数：行事の種類や内容、予算、公営住宅の有無、校区内の人口動態など）を分析する必要があることも指摘された。

第2に、学校規模と学力の間に関係はないのではないかといった指摘が多くなされた。その意見の中には、大規模校で学力が高いという場合、町場の学校ほど親の要求水準が高く、学校の規模が大きくなり、また町場の児童生徒ほど塾に通うことが要因ではないかといった意見や、農村部の児童生徒は家での手伝いが多く家庭学習の内容に差があるかもしれないといった意見が見られた。

第3に、学年の学級数が複数であるとクラス替えができるため、クラス替えができるよう、各学年複数の学級が設置できるとよいという意見が多かった。この点については、規模の小さい学校（例えば単学級）では人間関係が固定しがちであり、子どもが友人関係でつまずくと行き場が無くなってしまふことがある。一方、クラス替えを行うことで学級内の人間関係を良好に保つことにつながり、学習活動が成立しやすくなるのではないかといった意見が見られた。さらに、クラス替えによって担任や友人が変わることで、いままで伸ばせなかった面を伸ばすことができるので、子どもの意欲も高まることに加えて、生徒指導上も好影響を与えることがあるという指摘があった。また、学年の人数の増減はほとんどなくとも、進級時に学級数が減少し学級規模が大きくなることで、学校に対する不適応が出てくるという事例もあった。このような理由のため、学年の児童生徒数が同じ場合、学級数が多い方が望ましいという意見が多く聞かれた。

第4に、中学校では免許外の教員が教科を担当することのない程度の学級数が望ましいという意見が多かった。その意見の中には、単式で6学級あると、計算上は全教科の教員をそろえることができるが、実際は5教科の授業時数が多いため、それ以外の教科では免許外や非常勤による対応となってしまうことから、9学級程度あるとよいのではないかといった意見もあった。また、臨時免許で対応している教科において、他の教科の状況と比較して学力が低いといったことも起こっているといった事例も聞かれた。

第5に、多くの教員が研究授業を行ったり、全校で校内研究に取り組んだりするのに適した学校の規模というのを考慮する必要があるのではないかといった意見もあった。

また、学校の規模が大きくとも小さくとも、実際には学校の規模に合わせて時程や教員の動きを工夫していることが指摘された。例えば、大規模校では休み時間を10分とって教室移動ができるようにしたり、振鈴前に教員が教室に向かったりといった工夫をしているほか、教員どうしの情報交換を意識的に密にしているといった指摘があった。

資料 1 現地調査における聞き取り記録

a 小学校

学年別	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	合計
学級数	1学級		1学級（複式）		1学級（複式）		3学級
学級規模（概算）	2		10		5		

○ 学校種間の移行と学校規模について

- 本校は全校で3学級を持つ中学校の校区にある。当該中学校はその他に全校で6学級の学校を学区に抱えている。本校は複式学級であるが、同一中学校区の小学校との交流学习などを実施しているため、児童は互いに顔見知りであり、中学校への移行に際して特に困難が生じた事例はない。

○ 児童生徒の社会性等の発達および特別活動・課外活動について

- 小規模校では児童の社会性が十分に発達させることができないと考える保護者がおり、校区外に引っ越す家庭もある。
- 本校の児童は小規模校ながら社会性があると思う。特に高学年では、学校の代表として全員が人前に出なくてはならない機会が多く、人前に出ることを恥ずかしがるといったことも次第になくなっていく。
- 発表の場が多く、全員1回は全校児童の前で発表する。規模の大きな学校ではこのようなことはできない。

○ 学習指導について

- ひとりひとりを見ることができるので学力が身につく。
- 放課後に教材研究、個別指導できるように工夫している。実際の授業においては、単式学級のよさと複式学級のよさのバランスのとれた指導ができるようにしている。
- 複式学級のため、2学年を一度に見るというのは大変。教材研究2つやらなければならない。しかし子どものことを考えて学年別指導をするようにしている。
- 初めて複式を持つ担任に対しては、管理職が指導する必要がある。
- 児童数が少ない学校では、「○○ちゃんには勝てない」という思い込みで序列が固定する。大規模ではそういったことはない。同じようなレベルの児童どうしでないと切磋琢磨しあう関係にはならない。

○ 学校経営等に関して

- 地域の保育園および中学校の教員が会する親睦会を行い、互いの教員が意思疎通できるような環境を作るところから、学校種間の連携をはかるようにしている。
 - 複式学級のよさはあるが、それを単式学級に取り入れることが重要なのであって、複式学級を積極的に支持するものではない。基本的に複式は解消すべきだと思う。
- 校内研究や教員どうしの関わり等について
- 全教員が年1回は研究授業を行うことができるようにしている。

b 小学校

学年別	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	合計
学級数	1学級	1学級	1学級（複式）		1学級	1学級	5学級
学級規模（概算）	13	12	14		9	9	

○ 学校種間の移行と学校規模について

- 4小1中。4校の中でここが一番小さい。
- 卒業した小学校で違いがあるという話は、中学校の先生方の間ではそういう話あるのかもしれないが、こちらは聞いていない。
- その年その年、その子その子で違うと思う。
- リーダーシップを発揮する子もいる
- （小学校の）担任の先生が得意な科目を生徒が熱心にやり、中学に入ってそれで活躍するような子もいる
- 勉強が苦手な子を（小学校では）教員生徒みんなまで教えて送り出したが、中学では（そういうのがないので）アルファベットが書けなくて保健室にしか行けなくなった子もいる
- 卒業生の話によると、みんなカルチャーショックを受ける。他の生徒の生活態度に驚く（言葉遣い、先生に対する態度など）。加茂小出身の子はみんなまじめ。委員に立候補したりする。
- 学力面で難しい子がいると、互いに気をかけて過ごしている。小学校で特別仲がよかったというわけでもなくとも。

○ 児童生徒の社会性等の発達および特別活動・課外活動について

- 1学年1学級の良さ（1年生の担任から）
 - ◇ 授業、操作活動、体験、経験が、一人一人保証できる。今日のような授業（グループで教室を動き回り考えさえる）は、20数名では難しい。
- 1学年1学級のマイナス面（1年生の担任から）
 - ◇ いろいろな刺激をもった子どもが集まればよいが、家庭によって、どういうことに関心を持って育てられたか、その幅が狭い。それがいろいろあれば引き出すだけでよいが、そうでなければ、いろいろな方面に目を向けさせたりするのは大変
- 親とのつながりが深い。事情が分かって声がかけやすい。難しい家庭だということが分かっているというのは良い反面、学校が全部背負わなければならないのかというところは難点。
- 言葉の教育を行える場が学校しかない。スポーツ少年団は少ないので幅が狭い。
- 人数が少ないと、先生の想いが深くなりすぎる傾向があるかもしれない。
- 今年一年あいさつに力を入れている。しかし、校長には挨拶するが、いのう

ちさんには挨拶しなかつたりする。人を見てあいさつしたり、覇気のあるあいさつができないということがある

- 友達づきあいで、カチンとくる言葉がでてくる。上の学年の子が下の学年に対して言うこともある。
- 上の学年の子が下の学年の子の面倒をよく見る。しかし心の伴った世話の仕方ではない。

○ 学習指導について

• 複式について

- ◇ 以前に勤めていた学校で教務主任。教頭と授業に出て、複式をできるだけ解消しようと努めた。複式は長所もあるが、定着を考えると解消できたほうがよい。
- ◇ 複式の良さ・・・上下の学年の関係、上の学年の子が下の学年の面倒をよく見る。生活面でも学習面でも。分からないところを教えてあげる。
- ◇ 間接授業は自習に近いので、45分フルに子どもたちにかかわることができないのもつたいない。
- ◇ 自習は上手になる。ドリルなど、自分たちでちゃんとやる。
- ◇ ただし、家庭学習ができるとは限らない。以前の学校での経験では、自習がうまくなるのとはイコールではないと思う。山奥の学校なので、家の手伝いがある。
- ◇ 宿題はやる。しかし発展学習のようなことまではできない。それは、家の人は宿題をやればそれでいいという考えがあるから。啓発をやるべきだったかも。

• 学校規模と学力

- ◇ 規模と学力には直接の因果関係はないと思う
- ◇ 傾向として、市の中心部は規模が大きくなる。周辺部よりは中心部のほうが、保護者が高い教育を受けている。それで子どもに対して高い教育しようという傾向があるのではないか。田舎のほうでは、子どもは宿題だけしていればいいという保護者が多かった。
- ◇ （小規模校では）家庭学習を発展的にするということがなかった。そういう差があるのではないか。
- ◇ 規模が小さくても、学力を高めようとしている学校もある。
- ◇ 本校は成績がいい。県平均より上。先生方が一所懸命で、放課後指導で個別指導できる。学校に依存ともいえるが。
- ◇ 活用、知識、ものの見方、幅の広さは、大きい学校と比べるとうちは足りない部分があると感じることもある。検査の結果からもそう。
- ◇ 基礎的な部分では、中学へ進んでも小さい学校だから劣るということはないが、もの見方等では難しいと感じる。

○ 生徒指導について

- 生徒数が少ないので学習指導、生活指導では一人一人に対して指導できる
- 1学年1学級のよさ（5年生の担任から）
 - ◇ 全員に目が届く。1時間のうちに進んでいる児童、遅れている児童を掌握できる。
 - ◇ 子どもどうじなかよくなる。
 - ◇ 家庭面でつまずきのある子にも手が差し出しやすい
- 人間関係が固定化するという困った点もある。
 - ◇ 力の強い子が言うと、全員なびく。その子がAというと、みんなAなんだろうなと思って、深く追求しない。
 - ◇ いろいろ意見を言うということがあまりない。
 - ◇ 人間関係の固定化は、何人位でおこるとはっきりとは言えない。地域の中での人間関係、家庭の中の人間関係も影響している。保育所、幼稚園での人間関係ができて、それをもって小学校へ来る。人間関係ができつつある途中でかかわることできるという点ではいいが、固定化すると困る。
- クラス替え
 - ◇ 自分の子どもの通う学校では、勉強のつまずきなどを考えて編成していた。人間関係のこじれを解消できた。そういう意味ではクラス替えができるほうがいい。
 - ◇ 友達関係でつまずくと、行き場がないところが小さい学校の大変なところ。大きければ、別のグループに行き場を求められる。
 - ◇ ただ、お互いにどういう子が分かっているので、受け入れることもできている。大きい学校では仲間から外されて居場所が無くなるよう子も、小さいところではそういう子なんだと周りが受け入れて、居場所を作ってもらえている。これも少人数の良さ。
- 本校の児童は素直だけれども、「心の育ち」（友達同士の思いやりの気持ち、ボランティア精神、エチケット、マナー、社会ルール、規則の尊重、公共の場での行動、相手に対する言葉づかい）についてはテコ入れが必要。この「心の育ち」は学校規模とは関係ないと思う。

○ 特別支援に関して

特別支援学級は今年度から。それまで5学級。担任が教科主任になるので、TT指導できなかった。

特別支援教育支援員（市の制度）が2校兼務、週2日程度来る。その日は複式を解消して単式で指導できるのでありがたい。国語、算数、理科、社会で単学年指導を実施している。

○ 学校経営等に関して

対外的な行事、6年生の小体連、合唱など、今はリレーメンバーが組めるが、来年から組めない。5、6年は音楽を複式でやっているが、合唱に向けての練習は単式にしなければならないが、実際はそうできない。その場合、行事を休むか、5年生と合同で出るか考えなければならない。

遠泳をやっている、根性がある。それだけの泳力をつけるために、地域の水泳クラブの人がみっちり指導してくれる。他のスポーツ少年団はその間指導を休む。地域でその連携ができています。前日練習では足のつかないところで泳ぐ。

漁師の方々がまわりをついていく。その日のその時間帯は漁に出ない。

ひとりがいろいろなスポーツを経験できる。自分に合ったものを見つけて中学に進むことができる。

運動会は全部竹馬。毎年大工さんが作って寄贈してくれる。卒業まで使う。

力量のある先生が多いので生徒がよく見る。それだけに欠点に目がいきやすいので、まずはいいところを見つけてくださいと指導している。ここはちょっとというところがあれば課題にしましょう、という指導をしている。

○ その他

● 地域、保護者のこと

◇ 町の子たちよりは学校に対する素直さがある。地域の人も。放課後残しても、一生懸命やっているという受け止め方をしてもらえます。

◇ 都市部の学校では、親が理屈っぽい。親がそうだと、はいと言う前にいいわけ、理屈。揉まれていく途中でそうなるのかも。

◇ 人数が少ないと、小さい時から顔見知り。お互いを知っているなかで生活しているので、お互いを認めながら成長している部分が素直さに関係するかも。

◇ 小さい学校を回った経験から、どこの地域もおじいさん、おばあさんを中心に、学校が文化の中心、学校を中心に、学校を大事にしている風土を残している。それを子どもたちが学んでいるという印象がある。

◇ 創立年度が古いから学校を大事にするというわけではない。町が大きいと、新しい人が入ってくる。いろんな考えの人がいるので、クレマーなどになる。中心部の学校にいた時は、クレーム対応が多かった。今年度ここへきて、一度もない。

c 小学校

学年別	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	合計
学級数	1学級	1学級	1学級	1学級	1学級	1学級	6学級
学級規模（概算）	26	32	21	31	34	34	

○ 学校種間の移行と学校規模について

- 本校の卒業生は、全校学級数 18 学級の中学校に進学する。この中学校は本校の他に全校学級数 21 学級、19 学級の 2 校をかかえている。現状では、本校の卒業生が本校より規模の大きい小学校を卒業した生徒の多い、比較的規模の大きい中学校に進学しても、現状では特に問題はない。
- 過去には進学先の中学校において、市街地に所在する小学校の卒業生から、農村部にある本校の卒業生が馬鹿にされるといったこともあった。そのため、児童に大きな規模の卒業生と比べても遜色ないという自信をつけさせて卒業させるようにしている。

○ 児童生徒の社会性等の発達および特別活動・課外活動について

- 現状では 1 学年 1 学級であるが、仮に 1 学年 2 学級になったら、児童が隣のクラスを意識するようになり、いい意味での競争が生まれると考えられる。
- 現状ではクラス替えができないため、友人関係において「慣れ」が生じている。
- 学校行事では児童一人あたりの出番が多い。

○ 学習指導について

- 学校の規模によって指導の効果に違いが有るとは考えられない。
- 現状では学級規模が大きいため、教室にゆとりがなく、十分に児童に目が届いているとはいえない。
- 仮に 1 学年 2 学級になったら、同一学年の担任教員が協力し合って多彩な学習活動が展開できるようになると思われる。
- 教員数がぎりぎりのため、出張などが入ると補教が困難であり、現状では教頭や校長が補強を行うことが多い。3名の教員が出張する場合には、学年をまたいだ合同授業（体育、音楽等）を実施することがある。
- 1 学年の児童数が極端に少ないと人数が少ないと子どもどうしの関係がなれ合いになり、児童間の「ランク」が固定する。20～30 数名のクラスだとそういうことはない。ただし、学級規模が 33 名以上だと担任の負担が重い。

○ 生徒指導について

- 生徒指導面の問題や、友人関係に起因する問題については、クラス替えを行

うことで解決すると思われる事例があるが、現状では各学年1学級のため、クラス替えができないという難点がある。

○ 学校規模と学級規模との関連について

- 現状では学級数が少ない割に学級規模が40名近い学年もある。少人数の複数学級となるとよいと思う。

○ 学校経営等に関して

- 県として低学年の学級規模が31名を超えた場合に補助教員（非常勤）が配置されるため、現状では第2学年に補助教員がつき、終日ティームティーチングを行っている。
- 1学年1学級だと、学年を1人で丸抱えするため、担任教員が気概を持って指導等にあたることができている。
- 現状の学校規模では、時間割が柔軟に組める利点がある。
- 資料に残らないような口頭のレベルでの情報も伝達する引き継ぎが可能である。
- 他の教員と協力、切磋琢磨ができないので、一人の担任の身で学級経営することになり、自分のことしか見えないということがある。管理職として教員の視野を広げるようにしている。

○ 校内研究や教員どうしの関わり等について

- 研修を通じて、全教員が担任している児童以外の様子も理解できるようにしている。
- 研究授業を年に5～6回実施し、全教員が年1回は研究授業を行うことができるようにしている。研究授業の事後検討会は市教委指導主事等の助言をいただいているとともに、大変盛り上がる。

d 小学校

学年別	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	合計
学級数	1学級	1学級	1学級	1学級	1学級	1学級	6学級
学級規模（概算）	9	11	8	10	12	7	

○ 児童生徒の社会性等の発達および特別活動・課外活動について

- 本校の規模では学校行事が十分に盛り上がり、児童どうしのかかわりも限られることから、旧町内（市町村合併以前の町）4小学校による合同学習、社会科見学など、活動あたりの児童数を多くするような機会を持たせるようにしている。
- 縦割り集団をつくり、朝の時間（体力作り）、集会活動、小運動会、清掃などを行っている。

○ 学習指導について

- 現状では、市内でも上位に位置している。
- 教員は児童の「個別カルテ」を持ち、指導方法工夫改善のための資料として活用している。この「個別カルテ」は、指導方法工夫改善に目的を絞るのであれば、抽出児のみについて起こすことも可能であることから、小規模な学校ならではのというわけではないと思う。
- 今の規模では、児童どうしが切磋琢磨する場面が作れないが、統廃合によって児童数が増えると競争相手ができるので、児童同士が切磋琢磨できるような場面を作れると思う。
- 今の規模では個別指導が可能だが、統廃合によって児童数が増えると現状のような個別指導は難しいだろう。しかし、グループ学習が可能となるので、学習の質を高めることができる可能性がある。
- 現状の規模では効果的なグループ学習ができないのが難点である。

○ 生徒指導について

- 全体的に児童の規範意識は高い。地域においても、中学生も保護者も互いにあいさつしあっているのが特徴である。これは、本校が県内外の主要都市（国分、鹿屋、都城）を結ぶ交通の要所であることから、歴史的に見ても心が開けている住民が多いというのも要因ではないかと考えられる。

○ 学校経営等に関して

- 校長は、全校朝礼において絵を描いた模造紙を提示しながら講話を行っている。このような講話ができるのは、本校の規模ならではのと思う。
- 学校と父母の懇親会が多いことが、学校経営等に良い影響を与えているので

はないか。そうめん流し、七夕、空き瓶回収、学年PTAといった、PTA活動が盛んであることに加えて、父親の組織である「学校盛り上げ隊」が、校地整美や学校農園などの手伝いをしてくれることも多い。

○ 学校統廃合に関して

- 明治6年創立の歴史ある学校である本校が、平成23年の統廃合によって廃校となる。しかし、旧町（市町村合併以前の町）もまた町村合併（2村→1町）を経験していることに加え、旧町では小中一貫校を作ろうという動きもあった。そういう機運や経緯があったため、平成23年の小学校統廃合に対して町民は比較的抵抗なく受け入れることができたと思う。
- 学校統廃合に向けて来年くらいから、統廃合をスムーズに行うための児童に対する指導を予定している。具体的には、統廃合の対象となる4小学校それぞれの歴史を学ばせ、新しい学校をどういう学校にしたいかといった見通しを持たせるような指導を行いたい。

e 小学校

学年別	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	合計
学級数	2学級	1学級	1学級	1学級	2学級	2学級	9学級
学級規模（概算）	23	34	38	37	23	25	

○ 学校種間の移行と学校規模について

- 同一中学校区の規模の異なる学校間で違いは見られない。社会性等の発達とかでも問題ない。規模や状況に応じてほとんど全ての学校が何らかの形で仕組んでいるためと思われる。

○ 学習指導について

- 学校規模と学力の関係はないと思う。
- 小規模校ではオーバーアチーバーが多いと思う。大規模校ではアンダーアチーバーが多くなるといったことはあるのではないか。
- 学級規模としては20人～30人。グループ学習ができる程度。4人×4グループ以上だといいいのではないか。

○ 生徒指導について

- 低学年だと学校になれると言うことが必要。その点2学級で学級規模が小さい方がよい。学校になれてくれば、自分たちのことは自分たちでできるようになる。
- 人間関係がしっかりしていることが学習の基盤。そういう点でクラス替えができる。クラス替えができると子どもの動きもかわる。クラス替えができないと人間関係固定化し、いったん壊れたら元に戻すことがむずかしい。
- 1年生は入学2年前から「むずかしい子がいる」という連絡があった。小学校から観察などにも出向いた。もし1学級ならもっと混沌とした状況になっていたのではないか。

○ 学校規模と学級規模との関連について

- 今の1年生は2クラスなので、担任が学習／生活指導の負担が少ない。学年経営的に2名の教員で話し合いながら、不安な点も解消しながらすすめられる。単学級ではそうはいかない。
- 全員の名前を覚えられる。それぞれに声かけできるのが本校の規模のメリットである。教員が全校児童の名前を覚えられる上限は250名くらいではないか。

○ 学校経営等に関して

- 小学校は規模にかかわらず専科（理科・音楽）に入って欲しい。専科教員に弾力性を持たせて算数なども指導できるようにするとともにっとよいのでは。生徒指導面でも専科教員の目が増えるという点で有効（やるなら専科教員とTTというのがよい）。
- 校内研究や教員どうしの関わり等について
- 全教員が年2回の研究授業を行っている。
- その他
- 学校経営計画は加除式にしてある。年間で加えていって、次年度の資料にする。使い勝手もいい。
 - TTについて、効果がないとは言い切れない。学級内2分割をした指導を実施するというケースもある。
 - TTのために加配された講師を担任にして、正式に学級を2分割して編成することはできないが、教科によって少人数集団を組むことは可能。
 - 少人数指導について、変に学級を解体にすると学級がダメになる。学級全体のまとまりがなくなる。子どもの意欲面でも向上が見られないということがあった。むしろ一斉指導を中心にして学び合いが成立するようにしたほうがよい（実際にその方がうまくいっている）。小グループ―中グループ―大グループというように学習をまとめ上げていく。
 - 40人以下の学年を2つに割る少人数学級を行うことでクラス替えができる。教員側も学級経営の改善も期待できる。
 - 担任の指導力がなければ学級規模の縮小は効果がないのではないか。一斉指導を基本としてしっかりした指導ができるかどうかの問題。授業に生徒指導的要素を入れることが大事「授業こそ最大の生徒指導」。子どもの居場所を授業でつくり、互いが認められる人間関係を作り、自尊感情を高めてやる必要があるだろう。

f 小学校

学年別	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	合計
学級数	2学級	2学級	2学級	1学級	2学級	2学級	11学級
学級規模（概算）	25	21	29	26	22	29	

○ 学校種間の移行と学校規模について

- 本校は全校で23学級を持つ中学校の校区にある。当該中学校はその他に全校で19学級および26学級の学校を学区に抱えている。しかし、中学校において本校より規模の大きな中学校に進学し、また本校より規模の大きな小学校を卒業生の中で萎縮してしまったり、不適応を起こしたりといった事例はない。

○ 児童生徒の社会性等の発達および特別活動・課外活動について

- 現状の規模において、学校行事などが実施しにくいといったことは起こっていない。現状の規模に合わせた工夫をしている。
- 現在1学級の学年においては、学級間の競争をさせることができないのが難点である。
- 現状の学校規模であるが故に、すべての児童が委員会などの仕事を分担でき、いろいろな経験をさせることができる。

○ 学習指導について

- 現状の学級規模が適切であると考えているが、学校の規模によって指導の効果に違いがあるとは考えられない。
- 現在1学級の学年があるが、児童の中での「序列」（この子はこういう子といった考え方）が固まってしまっているために、十分に学力が伸びていない児童がいるのではないかと推察される。

○ 生徒指導について

- 学年に複数の学級を編成できることで、クラス替えを行うことができるのは利点である。クラス替えのできない状況で児童の人間関係が固定化すると、児童の中での「序列」（この子はこういう子といった考え方）が固まってしまうことがある。
- クラス替えを行うことによって、人間関係が変化し、不登校の児童が復帰できたという事例もある。

○ 学校規模と学級規模との関連について

- 各学年とも複数学級で、かつ1学級が比較的少人数であるとよい。この点に

において現状は児童に目が届きやすく、理想的であるといえる。

○ 学校経営等に関して

- 学級数の増によって配置される教員数が増えるが、仕事の負担の軽減にまでつながるとはいえない。ただし、学校全体で取り組む行事においては仕事の分担がしやすい面がある。
- 現状の学校規模や児童数だと、管理職が保護者の様子まで理解することも可能である。ただし、もう少し学級数が増えると、学校全体として活気が出てくると思う。
- 新採教員にとっては、本校より大きい規模の学校の方が多様な教員や児童との関わりを持つことができるため、勉強になると思う。
- 現在1学級の学年があるが、他の学年と比べて、担任教員にとっては相談相手がないといったディスアドバンテージがある一方で、担任教員の思い通りに学級経営ができるという面もある。
- 来年度に向けた学級数の増減が微妙な場合、期限付き任用の教員が配置されるという問題がある。

g 小学校

学年別	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	合計
学級数	2学級	2学級	2学級	1学級	2学級	2学級	11学級
学級規模（概算）	23	22	21	55	24	28	

○ 生徒指導について

- 現状の規模は生徒指導がやりやすい。親との関係も作りやすい。
- 児童の人間関係を固定させないためにもクラス替えができた方が良い。
- 新しい学級になることで担任や友人が変わることで、いままで伸ばせなかった面を伸ばすことができるので、子どもの意欲も高まると思う。
- 児童数の少ない学校では人間関係が固定してしまい、「この人には勝てない」という気持ちを児童が持ち続けてしまうことがある。

○ 学校規模と学級規模との関連について

- 学級の数を増やして学級の人数を減らすほうが良い。
- 大事なのは学級数ではなく1学級あたりの学級規模。1学級20名位が良いのではないかと。これ以上学級の児童数が少なくなると係の分担などがむずかしい。1学級の人数が少ないほど児童1人当たりの仕事増えると頑張ろうとする。40名いると担任の目が行き届かないので、がんばる児童とそうでない児童が出てくると思う。

○ 学校経営等に関して

- 現状は1学年2学級だが、3学級になると教員数も増えて学校経営がしやすい。
- 小学校ではクラス数が増えれば担任が増え、職員が増える。校務の分担がやりやすい。
- 教員が15～20人がちょうど良いと思う。30～40名の教員がいると、教員の人事評価なども大変である。
- 校務を進める時に、学年部や生徒指導部などの組織に主任を置いて、主任の下に部員がいるという組織的な体制が組めると良い。
- 現状の規模だと、教員と保護者との関係も築きやすいと思う。

h 小学校

学年別	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	合計
学級数（特支除）	2学級	3学級	2学級	3学級	2学級	2学級	14学級
学級規模（概算）	32	23	30	24	32	30	

○ 児童生徒の社会性等の発達および特別活動・課外活動について

小さい幼保出身者の場合、本家分家、会社（酒造）の社長か社員か、体格の大小で序列化が生じることがある。この場合、単学級等の小規模の学校では、序列化が固定され、そのまま中学校に行ったときに、いわゆる中1ショックになる子もいるだろう。

この学校は、2～3学級であり、クラス替えで人間関係がシャッフルされ、それが合う子どもにとっては多様な人間関係が学べる機会となろう。

行事等では、単学級だと教師の負担が大きい。

○ 学習指導について

学級数と子どもの学力との関連というより、単学級だとどうしても教師自身の得意なことと苦手なことでのウェイトが変わってくることもあるだろう。複数いると、他の先生から得ることも出てくる。

- 2～3学級だと、子どもたちも他クラスの進度や、大規模テストの比較（ネガティブな意味でない）をしたがる場合も出てくる。

○ 生徒指導について

- 学級数（児童数）が多くなると、顔と名前が一致しなくなる。
- 単学級だと、規模の大きい中学校に行った場合に難しいこともあるが、一人ひとりが何かしらのリーダーになれるように、学校を挙げて指導していたところに勤務していた。彼らは中学校に行っても主体性を発揮できていた。一方人数が多くなると、本当は能力があるのにそれを隠して持てる力を発揮しない児童が出てくることもある。

○ 学校規模と学級規模との関連について

- 学校規模よりも学級規模の方が、児童の諸発達に及ぼす影響の程度は大きいと思う。

○ 学校経営等に関して

- 校務分掌の種類の数は一貫して小規模校でも大規模校でもそう変わらないが、小さすぎると教員一人当たりの負担が増える。大規模校では、意思決定のプロセスが煩

雑化する。当校はちょうどバランスが取れていると感じる。

- やっぱり当校のような各学年2～3学級だと、教師と頻繁に話とかできて、把握できるので、ちょうどいい規模だと思われる。

○ 校内研究や教員どうしの関わり等について

- 学年2学級だと、学年についての打合せは立ち話等でもできるが、3学級以上だと学年会のような会議ですることになる。学級数が違うことで、運営の形は変わるけれども、工夫すればよいこと。単学級だと自分の好きなようにやりやすいけれども、なかなか相談できないこともあり、不安なこともある。

i 小学校

学年別	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	合計
学級数	5学級	5学級	4学級	4学級	4学級	4学級	26学級
学級規模（概算）	28	29	34	36	31	35	

○ 児童生徒の社会性等の発達および特別活動・課外活動について

- 体育祭は大規模だから難しいことは感じなかった。むしろ人数が多いので盛り上がる。
- 修学旅行における手配に困難はない。ただし移動に時間がかかる場面があった。バスの手配は1社では足りず、複数のバス会社をお願いした。
- 児童どうしが自然に切磋琢磨していることがある。スポーツ少年団で伸ばした力を（体育の時など）にほかの児童が見て手本にしたり競争相手にしたりしている。
- 大きな学校の子のほうが社会性があるとは一概に言えない。児童数が多いから集団行動ができるようになるとは単純にはいえない。触れあう子どもが多いということより、先生の指導のほうが大きい。

○ 学習指導について

- グループ学習が成立するのはよい点だと思う。
- 児童数が多いので、児童が切磋琢磨する相手を自由に選べる。児童数の少ない学校では序列が決まってしまうが、多ければ相手を選べる。
- 児童どうしが切磋琢磨した結果、もともとできる子よりも他の子ができるようになってきているということはある。
- 規模の小さい学校では、個別指導によって学力が高まる。規模の大きな学校では、児童どうしが切磋琢磨しあうことで学力が高まると思う。
- 授業開始はあまり遅れない。時間通りに生活させることを意識してやっている。ただし、そういうことを意識づけ、意図的にやらないとできない。前の校長の時から移動に時間がかかるという課題があり改善に取り組んできた。

○ 生徒指導について

- 生活習慣の乱れなど、生徒指導上の問題を抱える児童の数は増える（割合では変わらない）。

○ 学校規模と学級規模との関連について

- 1学級の人数が減ったほうがやりやすい。1学年の学級数より、1クラスの人数のほうが学習指導、生活指導のやりやすさに関係する。
- 先生方が動きやすい学級数は学年あたり3学級。学級規模は25人程度。

○ 学校施設に関して

- トイレが混む。特に低学年。そのためにトイレトペーパーの補充がうまくできず煩雑になっている。夏は水道が足りない。
- 災害時における避難の際には、手順や経路を明確にしておかないと円滑な避難ができない。

○ 学校経営等に関して

- 緊急の対応をするときに、担任に連絡が行くまで時間がかかる。
- 全校で18学級程度だと、学年会で決めたことの意味疎通がはかられやすい。また、学年内の競争も3学級程度が妥当ではないか。
- 職員会議は月一回だが、全員が集まるのは難しい。また、集まるのに時間がかかる。全教員に指示が伝わりにくいことがある。
- 大規模の良さを生かして先生方が仕事している面が多い。行事の準備後始末や初任者指導、若手教員の研究授業の指導などが分担できる。また、学級崩壊などの問題が出た時にTTに入ることできる。
- 1学年3学級を超えたときのメリット、デメリットはあまり変わらないのではないか。

○ 校内研究や教員どうしの関わり等について

- 学年部ごとに校内研究を行うことが多い。研究授業する教員の割合は5分の1程度である。

j 小学校

学年別	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	合計
学級数	5学級	5学級	5学級	4学級	5学級	5学級	29学級
学級規模（概算）	16	16	22	25	26	29	

○ 学校種間の移行と学校規模について

- 本校はほぼ全員が第一中学校に進学する。第一中学校は本校出身の生徒が半分以上を占めることになる（他小学校3校からも第一中学校へ進学）。規模の大きい小学校から中学校へ行くことについては仲間が多いという安心感がある。中学校に行けば、学区も広がり人間関係も広がるので、遊びに行く範囲が増える。

○ 児童生徒の社会性等の発達および特別活動・課外活動について

規模の小さい学校（例えば単学級）では、人間関係が固定しがちである。それに対して、大規模校はクラス替えがあるので人間関係が流動的である。新しい人間関係作りにはさまざまな問題も生じるがそれは悪いことではない。

- 行事については、ダイナミックな展開ができることが良い面である。たとえば修学旅行が他の学校より長く（本校は2泊3日）、班別行動ができるのは引率者が多いためである。一方、活動が広がるため安全管理が難しいという面もある。
- 運動会は町内会ごとに分かれて公民館等に集まって練習を行うのが特徴。保護者や地域の人と一緒にいることができる。

学習発表会など、全校で行う行事のときに保護者などが体育館に入りきらないため、低・高学年を分けて行わなければならない。体育館に入れない児童はクラスで映像を見る。

- たてのつながりをつくる場所や機会が少ない。

○ 学習指導について

- 教室割が難しい。
- 特別教室への移動は（5分ではなく）10分とっているため、問題ない。
- 1学年単学級だと校務分掌が大変になるだろう。2～3学級くらいが望ましく、それ以上になると調整や手配が大変になってくる。2～3学級くらいの規模だと子どもの理解も十分に可能になる。
- 学級を解体した授業については、習熟度別の授業は行っていないが、合同体育のようなかたちで自分のめあてにあったものを選ぶ授業を行っている。また、生活科などは学級を解体して学年全体でお店屋さんごっこなどを行っている。

○ 生徒指導について

- 人数が多いほど徹底されにくいように見える。たとえば90%の児童が規則を守っていても、10%の人数が多いため、その規則は徹底されていないように感じられる。
- 家庭環境が非常に複雑であるため、家庭での教育に差がある。そのため、生徒指導の難しさを感じることもある。これは大規模だからというよりは、地域の背景による生徒指導の難しさといえよう。

○ 学校規模と学級規模との関連について

- 適正規模とは、1学級の人数から割り出されていくべきもの。

○ 学校施設に関して

- 昇降口に雨具を置く箇所が足りない。800人分の靴や雨具を置く場所を確保することが難しい。
- 2年生の教室は新しく増築した校舎の部分である。
- 大規模校なのでクラスがたくさんあり、特別教室を使うのが大変である。(他クラスとの調整が必要)
- 技能士は2名。
- 体育館は大、小とあり、仕切られていてまとめては使えない。
- 職員室に48職員のテーブルを入れるのが大変。コピー機なども職員の数に比べて少ない。

○ 学校経営等に関して

- 大規模校だと、学年ごとのやっていることを教務主任は把握しにくい。
- 学年を超えての学びあいが課題になる。大規模校だと、異学年とのかかわりがなくとも、学年にそれなりの人数の児童がいるため、ことたりてしまう。今は、掃除を学年を混ぜて組別に行わせたり、縦わりの時間を設けて異学年との交流ができるように工夫している。

○ 校内研究や教員どうしの関わり等について

- 大規模校では意識して情報交換を密に行う必要がある。
- 大規模校は職員数が多いので管理しなければならない人が増える

○ その他

- 規模の特性はそれぞれの学校がある地域など学校の背景の影響が大きいだろう。たとえば大規模なら児童が流動的であったり、小規模なら代々ずっとその地域に住んでいるなどの特徴があり、それが影響すると考えられる。ひとくちに大規模小規模といってもその学校のある背景変数が行事や予算に影響する。

学校の体制は比較が可能であろうが、都市部での規模別と山形での規模別に見た学校はまったく違った結果になりそうである。そのため、学校規模を見るためには背景変数を分析していく必要がある。

t 中学校

学年別	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	合計
学級数	1学級	1学級	1学級				3学級
学級規模（概算）	16	11	21				

○ 学校種間の移行と学校規模について

- 本校は全校学級数 6 学級と 5 学級（第 3・4 学年複式）の 2 校の小学校を校区に抱えている。両校の卒業生を比較しても生徒の様子に違いは見られない。
- 本校の生徒は高等学校進学時には本校より規模の大きな学校に進学することとなるが、卒業生が高校になじめないといったことはない。

○ 児童生徒の社会性等の発達および特別活動・課外活動について

- 部活動は男子が野球部，女子がバレーボール部の 2 部。そのほかにシーズンによって駅伝部をもうけ，全員が所属している。駅伝部の成績は県下でも上位。多くの生徒がスポーツに自信を持っている。
- 生徒数が少ない故に生徒どうしの仲がよい。しかしその分，上級生に対してや，友人どうしとの言葉遣いに配慮が足りなくなることがある。ただし，特段の支障はない。
- 学校行事においては 1 つの学級でいくつもの出し物をするほか，運動会でも一人が何種目にも出場することとなる。学校行事等で一人が複数の役をこなすことで，生徒自身が自信をつけているように見受けられる。ただし，合唱などでは盛り上がり欠ける部分がある。

○ 学習指導について

- 学級規模と学力には関係はないと思う。
- 複式学級を経験した生徒の方が，自主学習が得意である可能性はある。
- 生徒数が少ないので教員の目が届く。
- 担当している教員自身が大変気にしているが，免許外の教員が担当している教科の学力が低い傾向が見られる。

○ 学校規模と学級規模との関連について

- 学校規模と学級規模と教育環境の掛け合わせが教育活動の正否にある程度影響を与えるのではないか。
- 現状は各学年 1 学級だが，仮に各学級が 40 名程度だったら苦しい面があると思われる。生徒指導上の問題などが増えるのではないか。

○ 学校経営等に関して

- 学校規模よりむしろ、学校を取り巻く環境の方が大事なのではないか。本校の学区には不審者などが現れることもなく、集落の人も含めてみんなが挨拶をしあっている。市街地の学校ではこのような環境を実現するのは難しいだろう。
- 仮に学校全体で9学級だと全ての教科を、免許状を持った教員が指導に当たることができる。ただし、1学年5学級を超えると不登校などが出現し、指導が難しくなるのではないか。
- 地域が大変学校に協力的である。

○ 学校統廃合について

- 平成23年に統廃合を行うと、一時的にはあるが生徒数が増加するため、PTA活動や部活動が活発になるかもしれない。しかし、学級数は変わらないため、配置される教員の数には変化がないため、難しい部分も出てくると思われる。

u 中学校

学年別	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	合計
学級数	1学級	2学級	2学級				5学級
学級規模（概算）	41	21	25				

○ 学校種間の移行と学校規模について

- 本校は全校学級数 8 学級の小学校 1 校を校区に抱えている。そのため、出身小学校の違いが生徒の様子に与える影響については不明。

○ 児童生徒の社会性等の発達および特別活動・課外活動について

- 生徒数が少ないことに加えて、交通機関も大きな企業も近隣にない状況であるため、文化的なレベルの高い講演会や映画鑑賞会、発表会などを実施することができない。
- 生徒数が少ないため、生徒会活動や学校行事などが充実しない。

○ 学習指導について

- 学級規模と学力には関係はないと思う。
- 全校で5学級だと全教科の教員をそろえることができず、臨時免許でしのいでいるのが現状である。
- 40人程度の2学級であれば生徒どうしの学びあいが期待できる。
- 学年に複数の学級があれば、教員は同一単元・同一内容の授業を複数回実施することができ、ひいては授業改善につながることもある。

○ 生徒指導について

- 良い面にしても、悪い面にしても、一人の生徒の影響力が大きい。仮に生徒数の多い学校であれば、問題が起こったときに生徒どうしの横のつながりを生かして解決につなげることができるのではないかな。
- 学年に複数の学級があるとクラス替えができる。クラス替えの際には生徒の人間関係等を考慮した上で実施するが、その結果生徒も「自分のことを配慮してくれた」と思うことがあり、生徒指導上も好影響を与えることがある。

○ 学校規模と学級規模との関連について

- 40人以下の少人数学級による複数学級の設置がよいのではないかな。

○ 学校経営等に関して

- 単式で6学級あると、計算上は全教科の教員をそろえることができる。ただし、実際は5教科の授業時数が多いため、それ以外の教科では免許外や非常

勤による対応となってしまう。その点では、9学級程度あるとよいのではないか。また、15学級あれば、各学年で教科を丸抱えできる利点がある。

- この規模であっても、教員が生徒の個別指導に要する手間が意外とかかる。

v 中学校

学年別	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	合計
学級数	2学級	2学級	2学級				6学級
学級規模（概算）	27	31	37				

○ 学校種間の移行と学校規模について

- 3小1中。3小のうち、2小で複式。もう1校は規模が大きい。
- 複式から来る生徒も社会性ある。リーダー的な生徒は小規模校から来ている。大規模校では活躍の場がないのではないかと。小規模校だから社会性が育たないということはないのではないかと。
- 3つの学校から来た生徒で、差はない。小学校で合同の運動会、スキー大会をやっているため、違和感はない。ナンバースクールでは横の連携がない。
- 規模の問題は小小連携などで解決できる。

○ 学習指導について

ここは少人数、学力的には悪くない。全国学力学習状況調査でもいいほう。学校が安定しているかどうか、学習システムが機能しているかどうかというほうが大事で、規模と関連しているかどうかは分からない。

（教頭の感想）小規模は丁寧に指導できる。顔と名前が一致し、一人一人に情熱を注げる力が大きい。不登校気味の生徒にもちゃんと向かい合って指導できる。大規模校にいた時は、そういう指導はできず、ほったらかしだった。赴任した当初は物足りなさ、さみしさを感じたが、今は日常にかかわれる喜びが大きい。

放課後の勉強会、補充学習を校長が率先して行っている

18クラス（1学年6クラス）だと多い。名前、顔分からない。

習熟度に関きが出やすい数英の場合、少人数のほうがやりやすい。つまりいたところが分かるので、そこに手をかけられる。

生徒は勉強苦手でもあきらめない。自分たちなりの努力をしている。つまりいても投げやりにならない。

投げやりにならないようにするには、少人数指導よりも小人数学級のほうが良い。1学級30人ちょっとで1学年4学級、もしくはそれよりちょっと小さいぐらいが適正だと思っている。

人の顔が分かる規模だと、学習指導の中でかかわれる、保護者ともかかわれる。

ここは集落で送り迎えするなど、地域がしっかりしている。

○ 生徒指導について

学校が安定するかどうかと規模の関係はあると思う。大規模の学校でいくつかの

小学校から入ってきてなじむまでに時間がかかる。この地区では、ずっと荒れていた郡部の学校は生徒数が多い。小さいところで荒れた経験ない。学校を統合してから荒れることが多い。例えば、社会福祉施設（虐待された、など）の生徒が（規模が大きいと）認められる場所が無くなった。また、小さい学校を集めて統合したところも荒れた。2つ団地がある。団地では地域のまとまりない。信頼関係をいかに気づけるかが重要。少人数のメリットは、親の顔も分かること。

○ 学校規模と学級規模との関連について

- 今の1学年2学級という規模は、適正と言うには小さいと思う。体育祭では2組に分かれるが、1組100人やっと。1クラスになると、クラスを分けることになる。
- 1学年4クラスぐらいが学年がまわるちょうどよいサイズ。8は多すぎて、自分の学年でも生徒の顔と名前が一致しない。

○ 学校施設に関して

- 3年生の規模、36人プラス α 。この人数では教室が物理的に狭く、7列は難しい。できれば30人前後だと一番指導しやすい。ただし数学、英語には習熟度、TTが入っているので、指導面では不自由は感じない。
- 2年生は31人。体育では、ちょっと小さい感じがする。

○ 学校経営等に関して

- 一番遠い生徒、冬は1時間かかって通う。3キロぐらい。夏は自転車で15分ぐらい。冬は歩き。
- 市のスクールバスがある。路線バスは使っていない。
- スクールバスで体力が落ちたということはない。山でスキーをやっている。自転車と徒歩の差もない。
- 今の規模はクラス替えできるが、1クラスだとできない。そのデメリットとして、特別支援の生徒がいるが、ある特定の生徒といると落ち着かない。1クラスだと、その生徒と離すことができないことなどがあげられる。また、普通の生徒でも、そりの合わない生徒どうしの場合はクラス替えができないと困る。
- 女生徒のグループ、小規模校でもある。
- 小学校の単学級や複式では、クラス内の関係がグループ化してしまい大変だと聞く。
- ここでは他の学年のフロアに行くなという指導はない。他学年と体育館で遊ぶこともある。これは小学校からのつながりのおかげか。しかし、暗黙のうちに、使う階段が違う。

- 行事、部活動では縦の集団もあるが、それ以外では縦は意識していない。
- 1学年2学級だと、学校丸抱えの指導もできる。校長が話をしている、顔が見える。
- 学校丸抱えの指導する場合、12, 13学級が上限だと思う。15は限界かも。1学年2学級はクラス替え保証できる。

○ 校内研究や教員どうしのかかわり等について

授業研究を1人1回するとなると、大規模だと教科ごとに分けなければならない。本校3つのグループに分けた。ブロック（小中）で公開。本番の前に授業研3回行った。

教員数13名、免許外の教員・・・国語（体育の先生）、技術（数学の先生）特別支援があるので免許外の担当の時間調整ができています。もし免許外が4つ、5つになると大変だろう。例えば音楽の場合、音楽だけでは時間が足りない、他も持たざるを得ないが、ここは特別支援があるのでそれで賄っている

w 中学校

学年別	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	合計
学級数	5学級	4学級	4学級				13学級
学級規模（概算）	29	37	36				

○ 学校種間の移行と学校規模について

- 学区内のある1つの大規模な小学校の卒業生が新入生の8割をしめており、のこり2割がその他5校の卒業生である。大規模な小学校の卒業生に問題行動が多いともいえるが、その他の学校の卒業生の割合が極端に少ないことを考慮すると、大規模小学校、小規模小学校の違いなどとは異なる。

○ 学習指導について

- 大きな学校は町場の学校であることが多く、そのような学校では学年間の差の変動が大きいことにくわえて、塾通いがおおいことから、表面上は学力が高いと見えてしまうのではないかと懸念される。

○ 学校規模と学級規模との関連について

- 1年生から2年生に進級する際に、県の少人数教育政策の関係で、生徒数の変動はほとんどないものの1学級減となった。このときに、クラスになじめない生徒が以前より出てくるようになった。
- 1学級の減により学級規模が大きくなったため、机間巡視なども難しい。学習指導面でのバックアップが5学級のほうでできた。学級数の減により、生徒指導的に離れた方がよい生徒どうしが同一学級になってしまうこともある。

○ 学校経営等に関して

- 学年全体で生徒の指導にあたる（学年丸抱えの指導）をするには、4～5学級くらいがいい（4と5学級に差はないと思う）。

○ 校内研究や教員どうしの関わり等について

- 年間で一人1回の研究授業を実現するための教員数は24名が限界である。

○ その他

- 2学級3展開を2年前から実施したが、じっくりコースと一緒にしてはいけないような生徒どうしが固まってしまうということが課題となった。改善策として1学級2展開単純分割にしてみたが、さらなる改善策として、2学級から1学習集団を選抜（自学できるもの）+もとの学級2つという2学級3展開を実施している。このことで、上位層をのばすことが可能となった。生

徒のアンケート結果などをふまえて、学級集団を維持することにした（本校オリジナルの発想）。

- 上位の生徒は手をかけるほどよく伸びる。これまでは低位の生徒を底上げしようとしてきたが、もともと伸びる生徒をのばし切れていないのではないかという反省があった。しかも、生指上の問題も解決するために、上位層に目を向け、上記のような2学級3展開を実施することにした。

x 中学校

学年別	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	合計
学級数	6 学級	6 学級	6 学級				18 学級
学級規模（概算）	40	38	38				

○ 学校種間の移行と学校規模について

- 本校は全校学級数 21 学級，19 学級，6 学級といった 3 校の小学校を校区に抱えている。6 学級の小学校から進学した生徒は純朴な面が見られるが，生徒指導上の問題がないとはいえない。21 学級の小学校から進学した生徒の中には，生徒指導上気になる生徒が見られるが，居住環境（市営住宅）との関係があるのではないか。
- 6 学級の小学校から進学した生徒には，入学時多少戸惑いが見られるが，問題となるほどの程度ではない。以前は 6 学級の小学校から進学した生徒だけの学級を編成するよう要望があったが，そのようなことはしていない。

○ 児童生徒の社会性等の発達および特別活動・課外活動について

- 現状の 18 学級（各学年 6 学級）が適正な規模だと感じている。学級間での競争を行ったり，学校行事においても学年内で様々なグループ分けを行ったりすることができる。この規模を生かすための様々な仕掛けをするようにしている。
- 学級数が多く，生徒数も多いことから学校行事が盛り上がる。

○ 学習指導について

- 以前は授業が振鈴どおりに開始しないことが多かったため，休み時間ごとに生徒会の生徒が 2 分前行動 1 分前着席を校内放送で呼びかけている。
- 生徒数が多いからといって学習面において生徒どうしが切磋琢磨するというわけではない。

○ 生徒指導について

- いじめなどの問題行動が起こった場合，学年生徒会を中心に考えさせ，生徒どうしの横のつながりを生かして解決させるようにしている。
- 必要もなく他学年フロアや他のクラスの教室に立ち入る生徒は問題行動を起こす生徒であることが多いため，生徒には他学年フロアや他のクラスの教室に必要なあるとき以外は立ち入らないように指導している。
- クラス替えができるのがこの規模の学校の利点であるが，それゆえ生徒の人間関係等を十分に研究した上で，学級を編成している。

○ 学校規模と学級規模との関連について

- 現状は40名近くの学級規模ではあるが、この学級規模がそれほど良くないとは思えない。

○ 学校経営等に関して

- 学年の学級数は偶数の方が学習活動等を展開しやすい。現状では学年あたり11名の教員がいるが、指導体制が組みやすい。

y 中学校

学年別	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	合計
学級数（特支除）	8学級	6学級	6学級				20学級
学級規模（概算）	30	39	38				

○ 学校種間の移行と学校規模について

- 学年あたり3学級程度の2校と単学級の2校の計4校から。
- 小規模校からの子どもは、同校出身は1学級2人かそこらの場合もあるので、まるで転校してきたようだとは最初は戸惑うが、やがて慣れる。固定化されてきた関係が振り出しに戻りうる。
- 中規模校からきた子どもの場合も、8学級もあるため、仲のいい子とのみ一緒にいるということもそんなにない。むしろ、学年の最初は緊張しているくらい。

○ 児童生徒の社会性等の発達および特別活動・課外活動について

- 大きい規模だと、いろいろな子どもがいるので、いろんな体験ができる。
- 部活動も、いろいろあるが、時間と場所のやりくりとかは大変。
- 行事も、準備や場所の確保が大変といえば大変。

○ 学習指導について

授業の開始に間に合うようにチャイム前に職員室を出るようにしている。

教科部会等で、他の先生との教えあいが可能。

小規模校だと、自分が当該教科で中心にやっていくしかない。

子どもの観点で見れば、クラス替えとかで、他の生徒との相対的な比較という点で苦手意識を持っている子はリセットできる点があるかもしれない。

○ 生徒指導について

女子生徒には女性の先生など、生徒指導を担当する先生の選択肢が広がる。

難しい点は、教員間の共通理解の浸透。また、甘い厳しいといった、生徒指導の基準の教員間のずれがあるかもしれない。

生徒指導という点で見れば、強いて言えば、だいたい学年規模で3か4くらいがいいか。あまり少なくとも、その子を担当する教師の選択肢が少なくなる。

○ 学校規模と学級規模との関連について

学級規模の方が、学校規模よりも子どもたちの学力や、社会性の発達等に影響を与える程度が強いかも知れない。

○ 特別支援に関して

- 学校の規模より学級規模。今年度8学級の第1学年は、特別な支援を要する生徒がやや多めなのだが、県の少人数教育政策が中1までのため、2年次の学級編制が6に指定されるため、子ども同士の組合せによりつらくなる子も出てくるので、編制が難しくなる。

○ 学校施設に関して

- 体育の授業とかでも2クラス合同でやりたいのだが、難しいこともある。
- 特別教室のやりくりは大変。
- 規模が大きいほど、学校施設の問題は出てくる（例：図書室は規模によらず1室）。
- 学年4～5学級程度か。

○ 学校経営等に関して

先生方の力を引き出す。一丸になってやることが大事だが、大きい規模だと難しい面もある。

ある程度規模が大きいと、教師の力量も育ちやすいかも。

地域との関連だが、同じ学校規模だとしても、一町一校の学校と、市街地の学校では、保護者や地域の協力体制が異なることはある。

○ 校内研究や教員どうしの関わり等について

生徒指導のこととも関連するが、規模が大きすぎると、教員同士の共通目標や共通理解をとるのが難しくなるかもしれない。

z 中学校

学年別	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	合計
学級数	8 学級	8 学級	7 学級				23 学級
学級規模（概算）	36	38	39				

○ 学校種間の移行と学校規模について

- 本校は全校学級数 6 学級，19 学級，26 学級といった 3 校の小学校を校区に抱えている。規模の大きい小学校 2 校，小規模の学校 1 校を卒業した生徒を比較しても，大きな違いは見られない。しかし，大規模な小学校を卒業した生徒の中には，学習面でやや遅れが見られる生徒が見受けられる。

○ 児童生徒の社会性等の発達および特別活動・課外活動について

- 規模の小さい学校では，生徒どうしが切磋琢磨しない傾向が見られる一方で，大きな規模の学校では，集団の中に埋もれがちな生徒が出てくることがある。しかし，規模の大小がこのようなことを規定するというより，教員の取り組み次第でこのようなディスアドバンテージをカバーできる部分も大きい。
- 規模の大きな中学校であるため，多様な部活動を設置することが可能となる。その結果，生徒にとっても部活動の選択肢が広がるほか，ある技能に長けている生徒が自分にあった部活動に所属しやすい。
- 学校外における教育活動（修学旅行）のコースが限られてしまう。

○ 学習指導について

- ほとんどの教科を学年所属の教員で担当することが可能となっている。
- 学校規模と学力に相関関係はないと思われる。むしろそのような先入観を持つことがいけないのではないか。
- 以前は授業が振鈴どおりに開始しないことが多かった。そのため，振鈴前着席を意識的に指導している。その結果，現在では生徒は振鈴前に着席し，振鈴時に黙想を行っている。振鈴時に黙想は学級の「総務係」の生徒がリーダーシップをとって実施している。さらに，教員も振鈴前に教室に入室するようにしている。
- 教室移動に時間を要することがあるため，振鈴どおりに授業を終了させるよう全教員が取り組んでいる。

○ 生徒指導について

- 学年の学級数が多い故に生徒の様子への把握に困難が見られるというより，むしろ学年所属の教員数が多いため，様々な視点から生徒の分析を行うことができ，多様な方法で問題解決のアプローチが可能となっている。

- 現状の学年の学級数を 6 学級程度に減らしても、大きな変化はないものと思われる。
 - 学年のフロアに学年職員室を設けているため、生徒との距離が近くなり、迅速な対応が可能となっていることに加えて、同一学年所属の教員間の連絡が円滑に行えている。
 - 生徒児童上の諸問題に対しては、担任が副担任や生徒指導担当教員に相談してから行うというように、同一学年所属の教員全体で対応するようにしている。
- 学校規模と学級規模との関連について
- 学校の規模は現状のような規模、ないしはこれ以上になっても、大きな生徒の様子や、教員の生徒への関わり方に影響を与えることはないと考えられる。むしろ、教員にとっては学級規模が大きくなることが、生徒に対して十分に関わることができなくなると思われる。
- 特別支援に関して
- 特別な支援を要すると思われる生徒が 1 学級あたり 2～3 名程度在籍している。
 - 教員数が多く、特別支援教育に関する校内研修を行っても、全ての教員が揃うことが難しい。
- 学校施設に関して
- 新入生説明会などで、イスが足りないといった現状が見られる。
- 学校経営等に関して
- 管理職が学校全体の実態を把握するのに時間がかかる。生徒の氏名を覚えるのはもちろんのこと、教員全員の名前を覚えるのも大変だった。
 - 管理職が生徒と接する機会が少ないが、できるだけ機会を持つように努めている。
- 校内研究や教員どうしの関わり等について
- 同一の校務分掌を担当している教員や同一教科の教員とは接する機会があるが、学年間の教員のつながりが弱くなる。

5 既存データの再分析

5-1 目的と方法

本調査研究においては、児童生徒を対象とした大規模な調査を行い、学校規模と児童生徒の学校での状態や学力等の発達との関連の検討を行うことを目的としている。その準備として、調査を行うにあたって俎上に載せるべき児童生徒の特性を検討するとともに、独立変数（学級数等）および従属変数（児童生徒の特性等）に影響を与えると考えられる変数を検討するために、既存データの再分析を行った。

用いるデータは、平成19年度文部科学省委託研究「教職員配置研究」（研究代表者：小川正人東京大学大学院教育学研究科教授）の一環として行われた調査のデータである。調査対象校数および児童生徒数は、小学校277校（1年生7245名、3年生7826名、5年生7834名）、中学校282校（1年生8821名、2年生9038名）であった。この調査では、管理職が回答する学校質問紙調査、当該学年1学級ずつの児童生徒が回答する児童生徒調査、当該学級の担任教員が回答する担任質問紙調査が行われたが、今回の再分析の対象となったのは、学校質問紙調査の一部と、児童生徒調査のデータであった。

再分析は、以下2つの分析が試みられた。第1は、学校質問紙調査で得られた学校の学級数、児童生徒数、およびこれら2つの変数から求めた平均学級規模と、同じく学校質問紙から得られた学校の状態等に関する項目との間で集計を行った。第2は、学年の学級数、児童生徒数、平均学級規模と児童生徒調査の結果との間で集計を行った。

なお、学校の学級数だけでなく、児童生徒数や平均学級規模によっても集計を行ったのは以下の理由による。すなわち、一般的に学校規模といった場合には学校の学級数の多少のことを指す。しかし、中央教育審議会初等中等教育分科会小・中学校の設置・運営のあり方に関する作業部会においても、「学校の規模としては、学級数で示すことが適当か」といったことも論点となっていることなどを踏まえ、児童生徒数によっても集計を行うこととした。加えて、第4章で述べた通り、本調査研究の一環として行われた現地調査において、学級数と学級規模をかけ合わせて研究を行う必要が多く指摘されたことから、平均学級規模によっても集計を行うこととした。

集計の対象となった調査項目のうち、学級数および児童生徒数を除いた調査項目は表5-1の通りであった。また、児童生徒調査は図書文化社「自己向上支援検査」（SET）を用いて実施された。この検査は、表5-2に示した5つの学習領域および5つの社会生活領域の、合計10の特性や状態に関する下位検査から構成されている。なお、小学校第1学年、第3学年の児童に対しては、自己向上意欲、学習効力感、情緒安定性、社会的効力感の5つの下位検査は用意されていない。なお、児童生徒調査の結果については、学校ごとの平均点を集計の対象とした。

表5-1 学校質問紙の内容

項目	回答形式	「教職員配置研究」の学校質問紙における項目番号
貴校がある場所はどのような地域ですか。いちばん近いもの1つに○をつけてください。	(1) 農林漁業地域 (2) 工業地域 (3) 都市郊外の住宅地域 (4) 都市中心部の住宅地域 (5) 都市中心部の商業地域	問3
貴校はへき地等の指定を受けていますか。あてはまるものに○をつけてください。	(1) 1級地 (2) 2級地 (3) 3級地 (4) 4級地 (5) 5級地 (6) 指定なし	問5
貴校の特徴として次のようなことはあてはまりますか。それぞれの項目についてもあてはまるものに○をつけてください。	教育熱心な親が多い P T A 活動がさかんである 地域との交流がさかんである 私立中学に進学する小学生が多い地域である 学級崩壊のような、学校運営に困難をきたすクラスが存在する 不登校の子どもが多い 外国籍の子どもが多い	問10-a 問10-b 問10-c 問10-d 問10-e 問10-f 問10-g

表5-2 自己向上支援検査の内容

領域	下位検査	内容
I 学 習 領 域	①課題関与意欲	学習課題への興味・関心・価値意識から生じる学習意欲
	②他律的意欲	友達との競争や教師・親による承認への願望から生じる学習意欲
	③自己向上意欲	自己の向上や将来の生活に役立つという展望から生じる学習意欲
	④学習の仕方	学習方略やメタ認知の獲得に役立つ学習の技能・態度・習慣
	⑤学習効力感	努力すればうまく学習できるという意識・信念
II 社 会 生 活 領 域	⑥情緒安定性	不安や自己否定に陥ることなく、安定した感情を維持する性格特性
	⑦集中力・忍耐力	1つのことに集中し、困難に負けない忍耐強さ
	⑧社会的スキル	周囲の人々と友好的人間関係を維持し、円滑な社会生活を送るための技能
	⑨自立体験	生活や遊びでの豊かな体験と自立性
	⑩社会的効力感	他者からの期待に応え、社会的に有能であるという意識・信念

5-2 結果と考察

学校質問紙調査で得られた学校の学級数，児童生徒数，およびこれら2つの変数から求めた平均学級規模と，同じく学校質問紙から得られた学校の状態等に関する項目との間での集計，ならびに学年の学級数，児童生徒数，平均学級規模と児童生徒調査の結果との間で集計を行った結果の詳細は，章末の資料（資料2）に掲載した。ここでは，それぞれの集計結果のうち，特徴的なものに限って提示し，考察を加えたい。

学校の学級数，児童生徒数，およびこれら2つの変数から求めた平均学級規模と，学校の状態等に関する項目との間で集計を行った結果，小学校では「学級崩壊のような，学校運営に困難をきたすクラスが存在する」という項目において，また，小・中学校ともに「不登校の子どもが多い」という項目において，学級数が多いほど，また学級規模が大きいほど「あてはまる」と回答する学校が多い傾向が見られた。

このように，学校規模が大きいほど，また学級規模が大きいほど学校運営に困難をきたすクラスが存在したり，不登校の子どもが多いと認識されたりする傾向が見受けられる。ただし，指導の難しい子どもが一定程度いると仮定した場合，大規模校ほど該当する子どもの実数は多くなるということも考慮しなければならないだろう。

次に，学年の学級数，児童生徒数，平均学級規模と児童生徒調査の結果との間で集計を行った結果，小学校第5学年の自己向上意欲，情緒安定性，集中力忍耐力，自立体験および中学校第1学年の情緒安定性において，学級数が多いほど平均値が小さい傾向が見られた。また，中学校の単式1学級の学校では，単式2学級以上の学校と比べて，自立体験の平均点が比較的高い傾向が見受けられた。しかし，概して学校規模によって，児童生徒質問紙の結果が顕著に異なるような傾向は見られなかった。

また，全体的に見て単式1学級において，学校間の分散が大きい項目が多かった。このことは，単式1学級の場合，単式2学級以上と比べて，各学校・学級または学年における取り組みの違いが出やすいこと，また単式1学級の場合の学級規模自体が，1名～40名と幅が広いことが理由として考えられる。

以上の結果から，学校規模と児童生徒の学校での状態や学力等の発達との関連を検討するための調査を行うに当たって，以下の3点の示唆を導くことができよう。

第1は，単式2学級以上の学年を対象として調査を行ったほうが，学校規模ないしは学年規模と教育効果との関連を適切に論じ得ると考えられる点である。表5-3に示したように，学年の学級数と，考えられる学級規模の範囲には違いがあり，特に1学級の場合学級規模の範囲が1名～40名と幅が広い。加えて，先に示した結果からも明らかなように，各学校・学級または学年における取り組みの違いが出やすいこともあって分散が大きいと考えられるため，学年あたり2学級以上の学校と結果を比較した際に，学級数の効果を適切に評価できない可能性が考えられるためである。

第2は，集計の対象となった児童生徒調査で測定されたような心理的な特性ではなく，観察可能な行動をとらせることの必要である。仮に学年の学級数や学校規模が児童生徒に対して影響を与えても，心理的な特性に直接影響を与えるというよりは，行動そのものに影響を与え，ひいては心理的な特性に影響を与えると考えられるためである。

第3は，学校規模が大きいほど学校運営に困難をきたすクラスが存在したり，不登校の子どもが多いと認識されたりする傾向が見受けられるため，児童生徒の問題行動と学年の学級数や学校規模と

表5-3 学年の学級数と学級規模の範囲

学年の学級数	学級規模	
	最小	最大
1学級	1	40
2学級	20	40
3学級	27	40
4学級	30	40
5学級	32	40
6学級	33	40
7学級	34	40
8～9学級	35	40
10～12学級	36	40
13～19学級	37	40
20学級以上	38	40

の関連について調査を行う必要があると考えられる。しかし、このような問題行動については、児童生徒に直接回答を求めるというよりは、教員に対して児童生徒の状態について回答を求めるという形をとるなど、教育的配慮のもとに調査を行うべきであろう。

資料 2 既存データの再分析による 集計結果

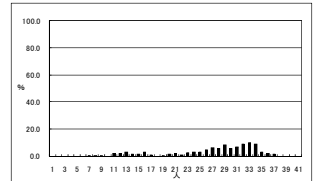
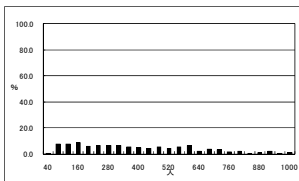
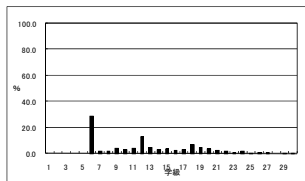
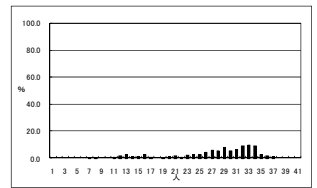
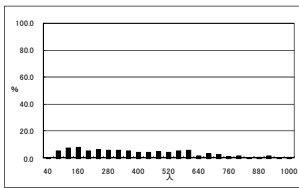
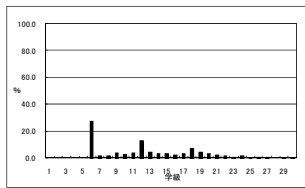
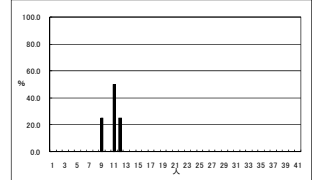
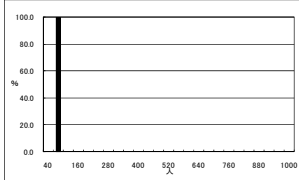
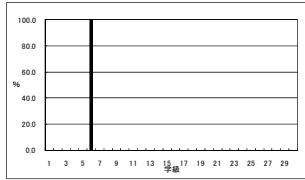
小学校 問 3 (地域) と学校規模・学級規模との関係

	校数	学級数		児童数		平均学級規模	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
農林漁業 地域	81	7.6	3.0	165.6	110.7	20.5	6.9
工業地域	2	12.5	0.7	363.0	138.6	28.8	9.5
都市郊外の 住宅地域	124	15.4	6.2	471.2	227.9	29.6	4.6
都市中心部 の住宅地域	46	15.3	5.4	474.9	200.3	30.2	4.3
都市中心部 の商業地域	23	14.7	7.5	399.5	208.0	27.6	6.5
合計	276	13.0	6.4	375.4	236.0	26.8	6.9

小学校

問5 (へき地指定) と学校規模・学級規模との関係

	校数	学級数		児童数		平均学級規模	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
へき地 (1~3級)	4	6.0	0.0	61.8	6.8	10.3	1.1
へき地指定 なし	273	13.1	6.4	379.4	234.4	27.1	6.6
合計	277	13.0	6.4	374.8	235.8	26.9	6.9



小学校

問10a (教育熱心な親の多さ) と学校規模・学級規模との関係

	校数	学級数		児童数		平均学級規模	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
とてもよくあてはまる	22	15.2	5.2	471.1	200.5	29.4	6.5
あてはまる	175	13.0	6.4	372.2	241.3	26.5	6.9
あまりあてはまらない	79	12.3	6.5	348.4	224.3	26.8	7.0
あてはまらない	1	25.0		801.0		32.0	
合計	277	13.0	6.4	374.8	235.8	26.9	6.9

小学校

問10b (PTA活動の活発さ) と学校規模・学級規模との関係

	校数	学級数		児童数		平均学級規模	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
とてもよくあてはまる	35	16.1	7.6	493.4	293.7	28.3	6.6
あてはまる	187	12.8	6.2	366.6	223.6	26.9	6.8
あまりあてはまらない	54	11.7	6.0	328.0	216.5	25.7	7.3
あてはまらない	0						
合計	276	13.0	6.4	375.1	236.2	26.9	6.9

小学校

問10c (地域との交流の活発さ) と学校規模・学級規模との関係

	校数	学級数		児童数		平均学級規模	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
とてもよくあてはまる	54	11.4	6.1	318.5	228.8	25.5	7.6
あてはまる	183	13.2	6.5	388.4	243.5	27.1	6.9
あまりあてはまらない	38	13.9	6.7	386.2	205.0	27.1	5.9
あてはまらない	1	14.0		468.0		33.4	
合計	276	13.0	6.4	374.7	236.2	26.8	6.9

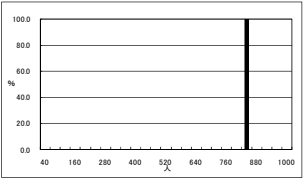
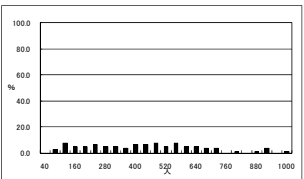
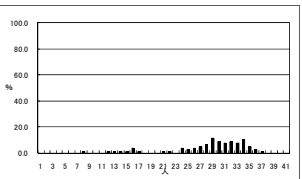
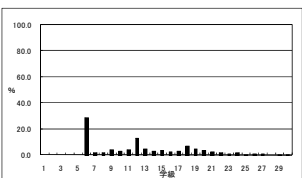
小学校

問10d (私立中学進学度合い) と学校規模・学級規模との関係

	校数	学級数		児童数		平均学級規模	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
とてもよくあてはまる	6	13.8	4.5	423.5	189.3	28.8	7.9
あてはまる	27	16.5	6.0	516.5	221.7	30.6	4.4
あまりあてはまらない	112	15.2	6.2	460.2	223.9	29.1	5.3
あてはまらない	132	10.3	5.7	271.2	205.5	24.1	7.4
合計	277	13.0	6.4	374.8	235.8	26.9	6.9

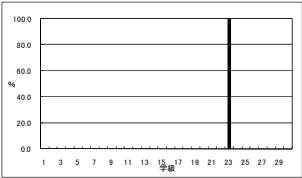
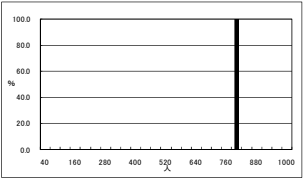
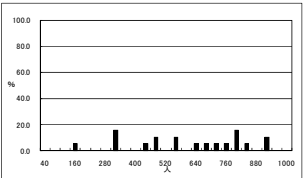
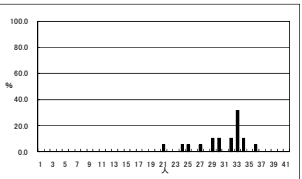
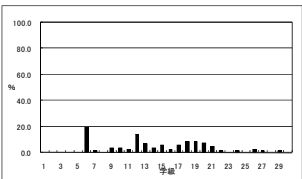
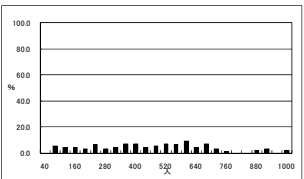
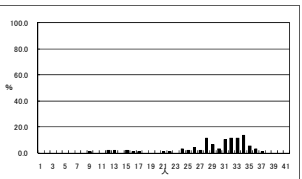
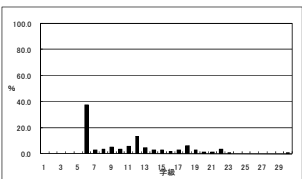
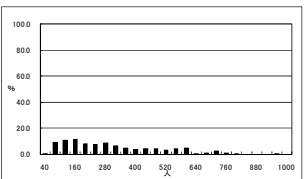
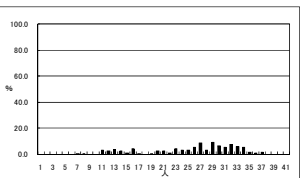
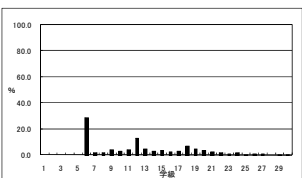
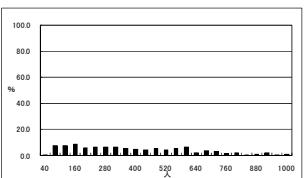
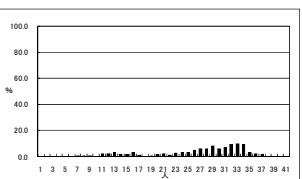
小学校

問10e (学校運営困難度) と学校規模・学級規模との関係

	校数	学級数		児童数		平均学級規模	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
とてもよくあてはまる	1	25.0		801.0		32.0	
							
あてはまる	21	15.2	6.7	474.7	252.4	29.5	5.4
							
あまりあてはまらない	78	14.3	6.6	417.3	226.2	28.0	6.2
							
あてはまらない	177	12.1	6.1	341.9	231.2	26.0	7.2
							
合計	277	13.0	6.4	374.8	235.8	26.9	6.9
							

小学校

問10f (不登校児童の多さ) と学校規模・学級規模との関係

	校数	学級数		児童数		平均学級規模	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
とてもよくあてはまる	1	23.0		769.0		33.4	
							
あてはまる	19	18.8	5.9	582.5	223.7	30.1	3.9
							
あまりあてはまらない	96	14.6	6.2	441.8	227.9	28.8	6.1
							
あてはまらない	161	11.3	6.0	307.9	214.8	25.3	7.2
							
合計	277	13.0	6.4	374.8	235.8	26.9	6.9
							

小学校

問10g (外国籍児童の多さ) と学校規模・学級規模との関係

	校数	学級数		児童数		平均学級規模	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
とてもよくあてはまる	5	12.0	6.8	389.2	240.0	32.0	3.5
あてはまる	20	15.9	5.0	478.1	199.1	29.0	4.7
あまりあてはまらない	77	16.1	6.1	489.4	207.8	30.0	4.2
あてはまらない	175	11.3	6.1	312.2	229.5	25.1	7.5
合計	277	13.0	6.4	374.8	235.8	26.9	6.9

中学校

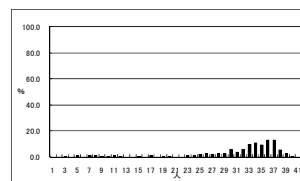
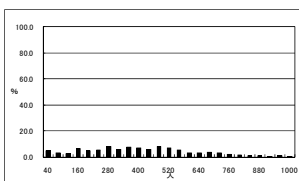
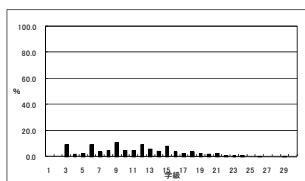
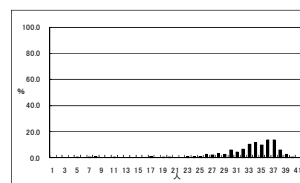
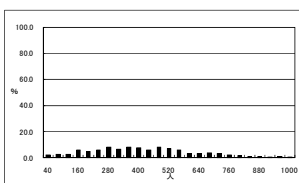
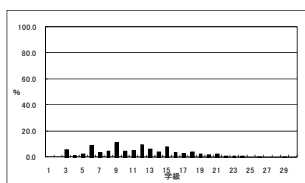
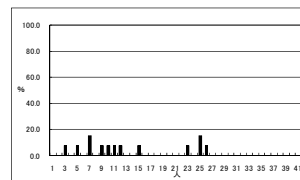
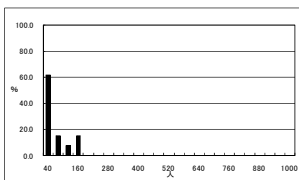
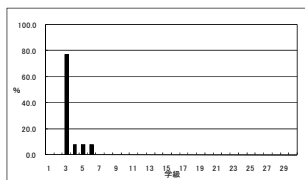
問3 (地域) と学校規模・学級規模との関係

	校数	学級数		児童数		平均学級規模	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
農林漁業 地域	64	6.0	3.3	170.3	134.9	25.1	9.3
工業地域	3	11.7	1.5	410.3	56.6	35.2	1.6
都市郊外の 住宅地域	136	12.8	5.1	439.0	197.3	33.2	4.7
都市中心部 の住宅地域	55	13.4	4.4	468.6	163.5	34.6	2.3
都市中心部 の商業地域	21	13.5	4.9	447.7	187.0	32.6	3.8
合計	279	11.4	5.4	383.5	210.9	31.6	6.7

中学校

問5 (へきち地指定) と学校規模・学級規模との関係

	校数	学級数		児童数		平均学級規模	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
へきち地 (1~3級)	13	3.5	1.0	51.2	45.2	13.3	8.3
へきち地指定 なし	268	11.7	5.3	396.8	202.8	32.4	5.2
合計	281	11.3	5.4	380.8	211.2	31.6	6.7



中学校

問10a (教育熱心な親の多さ) と学校規模・学級規模との関係

	校数	学級数		児童数		平均学級規模	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
とてもよくあてはまる	26	11.5	5.8	386.4	233.7	30.7	8.8
あてはまる	164	12.0	5.7	402.7	218.6	31.7	6.6
あまりあてはまらない	85	10.4	4.7	346.1	183.9	31.7	5.8
あてはまらない	5	9.0	4.9	304.4	212.1	30.0	10.8
合計	280	11.4	5.4	382.2	210.7	31.6	6.7

中学校

問10b (PTA活動の活発さ) と学校規模・学級規模との関係

	校数	学級数		児童数		平均学級規模	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
とてもよくあてはまる	19	13.2	5.9	458.2	235.0	32.8	7.9
あてはまる	187	11.8	5.4	398.8	208.9	32.0	6.2
あまりあてはまらない	69	9.9	5.1	324.4	203.9	30.1	7.4
あてはまらない	7	8.4	3.1	266.1	116.6	29.9	8.5
合計	282	11.4	5.4	381.3	210.9	31.6	6.7

中学校

問10c (地域との交流の活発さ) と学校規模・学級規模との関係

	校数	学級数		児童数		平均学級規模	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
とてもよくあてはまる	38	10.2	5.3	335.8	208.2	31.0	6.4
あてはまる	158	11.1	5.6	373.1	219.7	31.1	7.6
あまりあてはまらない	85	12.3	5.1	415.3	192.7	32.7	5.0
あてはまらない	1	14.0		516.0		36.9	
合計	282	11.4	5.4	381.3	210.9	31.6	6.7

中学校

問10d (私立中学進学度合い) と学校規模・学級規模との関係

	校数	学級数		児童数		平均学級規模	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
とてもよくあてはまる	11	12.2	3.9	426.0	146.4	34.8	1.8
あてはまる	48	12.5	4.7	422.3	182.1	33.2	3.1
あまりあてはまらない	122	12.5	5.4	429.9	211.6	33.0	5.1
あてはまらない	100	9.4	5.3	300.0	205.8	28.8	8.8
合計	281	11.4	5.4	382.2	210.7	31.6	6.7

中学校

問10e (学校運営困難度) と学校規模・学級規模との関係

	校数	学級数		児童数		平均学級規模	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
とてもよくあてはまる	0						
あてはまる	15	12.4	5.5	434.9	213.1	34.3	2.7
あまりあてはまらない	77	12.4	5.0	420.1	191.6	32.9	4.6
あてはまらない	190	10.9	5.5	361.3	216.3	30.8	7.5
合計	282	11.4	5.4	381.3	210.9	31.6	6.7

中学校

問10f (不登校児童の多さ) と学校規模・学級規模との関係

	校数	学級数		児童数		平均学級規模	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
とてもよくあてはまる	11	15.6	4.5	559.7	182.9	35.4	1.9
あてはまる	112	13.8	4.5	478.0	177.2	33.9	3.9
あまりあてはまらない	114	10.4	5.3	346.1	200.0	31.7	5.4
あてはまらない	44	6.6	3.8	186.6	145.4	24.5	10.5
合計	281	11.4	5.4	382.1	210.9	31.6	6.7

中学校

問10g (外国籍児童の多さ) と学校規模・学級規模との関係

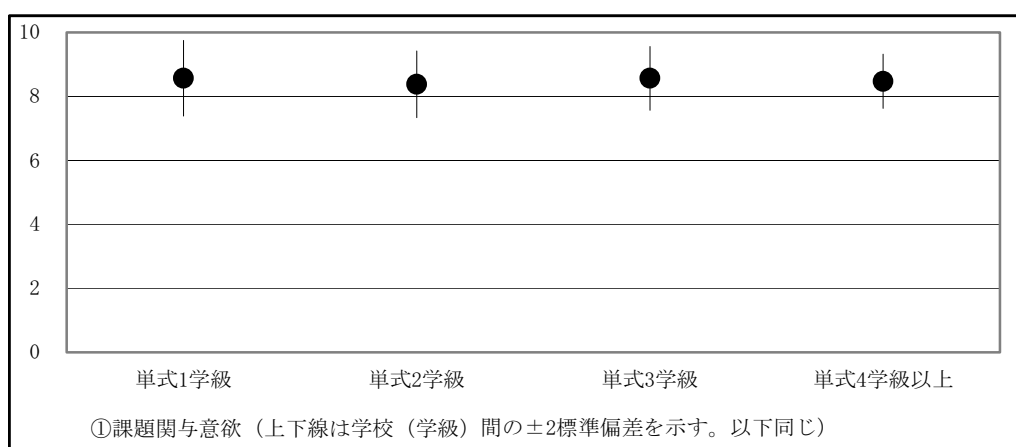
	校数	学級数		児童数		平均学級規模	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
とてもよくあてはまる	5	15.2	5.4	528.4	212.3	34.2	3.6
あてはまる	21	13.0	4.2	456.4	164.3	34.7	2.6
あまりあてはまらない	88	13.4	5.0	465.0	196.6	33.7	4.3
あてはまらない	168	9.9	5.3	323.7	205.1	30.0	7.7
合計	282	11.4	5.4	381.3	210.9	31.6	6.7

小学校 第1学年

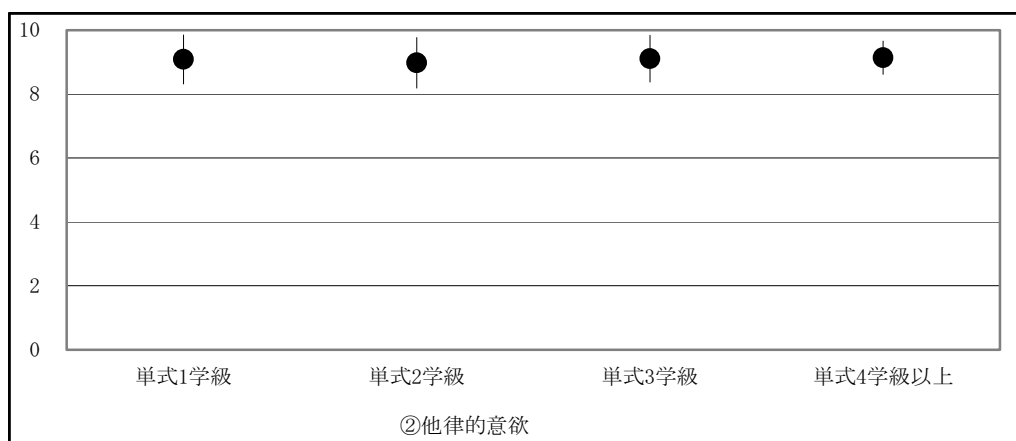
学校規模と自己向上支援検査の得点との関係（1）

学級規模				
	単式1学級	単式2学級	単式3学級	単式4学級以上
学校数	97	77	58	45
学級規模の平均	21.144	26.974	28.862	29.178

①課題関与意欲				
	単式1学級	単式2学級	単式3学級	単式4学級以上
平均値	8.570	8.381	8.564	8.473
学校（学級）間分散	0.349	0.271	0.246	0.179
級内相関係数	0.092	0.067	0.072	0.047

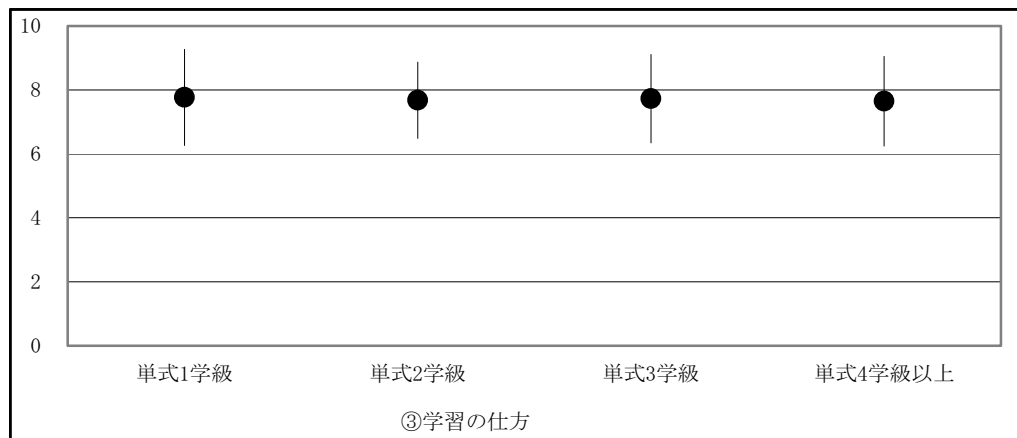


②他律的意欲				
	単式1学級	単式2学級	単式3学級	単式4学級以上
平均値	9.085	8.977	9.105	9.137
学校（学級）間分散	0.147	0.158	0.134	0.067
級内相関係数	0.068	0.057	0.064	0.030



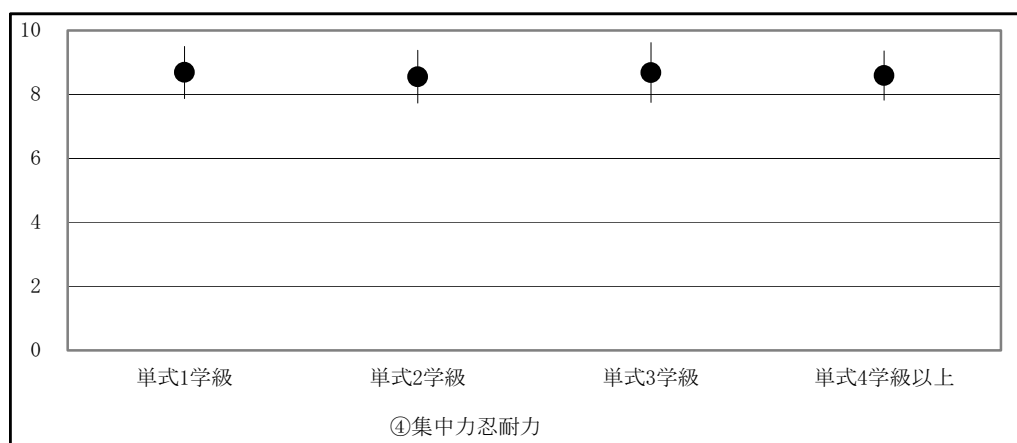
③学習の仕方

	単式1学級	単式2学級	単式3学級	単式4学級以上
平均値	7.768	7.680	7.727	7.647
学校(学級)間分散	0.562	0.356	0.475	0.491
級内相関係数	0.108	0.065	0.096	0.091



④集中力忍耐力

	単式1学級	単式2学級	単式3学級	単式4学級以上
平均値	8.684	8.553	8.682	8.585
学校(学級)間分散	0.168	0.169	0.219	0.149
級内相関係数	0.068	0.058	0.086	0.058

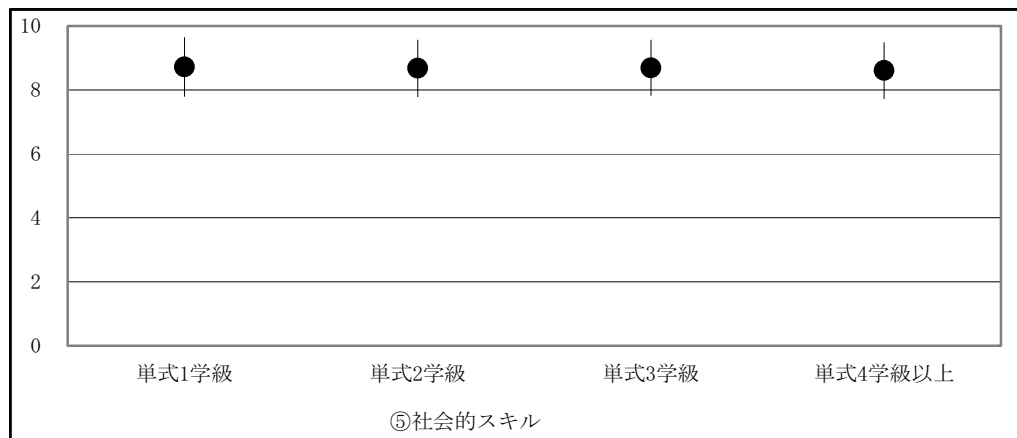


小学校 第1学年

学校規模と自己向上支援検査の得点との関係 (3)

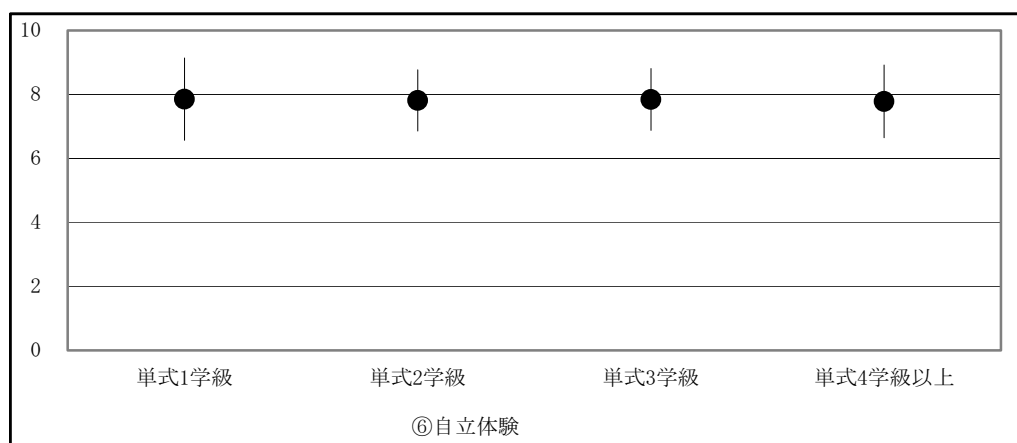
⑤社会的スキル

	単式1学級	単式2学級	単式3学級	単式4学級以上
平均値	8.719	8.674	8.692	8.604
学校(学級)間分散	0.211	0.195	0.188	0.191
級内相関係数	0.076	0.066	0.068	0.065



⑥自立体験

	単式1学級	単式2学級	単式3学級	単式4学級以上
平均値	7.852	7.812	7.839	7.782
学校(学級)間分散	0.413	0.229	0.233	0.321
級内相関係数	0.088	0.046	0.051	0.065

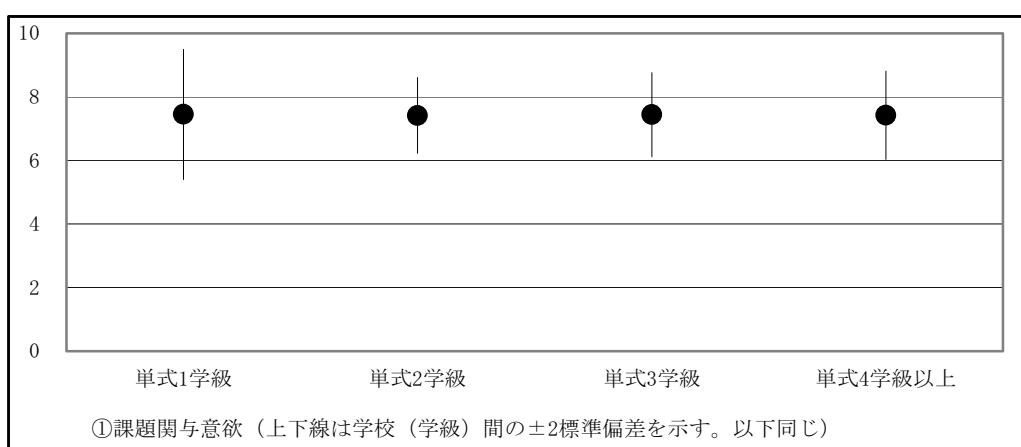


小学校 第3学年

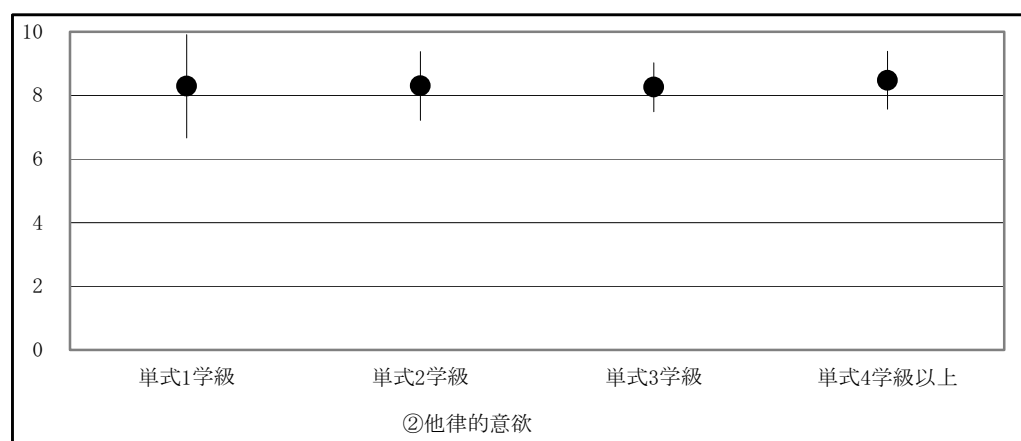
小学校第3学年 学校規模と自己向上支援検査の得点との関係（1）

学級規模				
	単式1学級	単式2学級	単式3学級	単式4学級以上
学校数	98	90	60	29
学級規模の平均	22.449	29.644	32.117	32.724

①課題関与意欲				
	単式1学級	単式2学級	単式3学級	単式4学級以上
平均値	7.450	7.416	7.440	7.428
学校（学級）間分散	1.044	0.355	0.438	0.481
級内相関係数	0.178	0.066	0.077	0.092



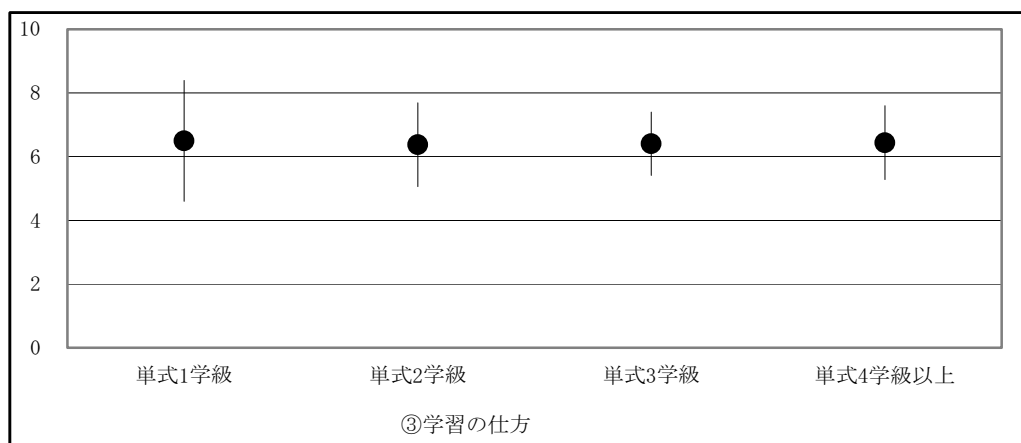
②他律的意欲				
	単式1学級	単式2学級	単式3学級	単式4学級以上
平均値	8.288	8.298	8.260	8.475
学校（学級）間分散	0.658	0.292	0.148	0.206
級内相関係数	0.143	0.069	0.035	0.062



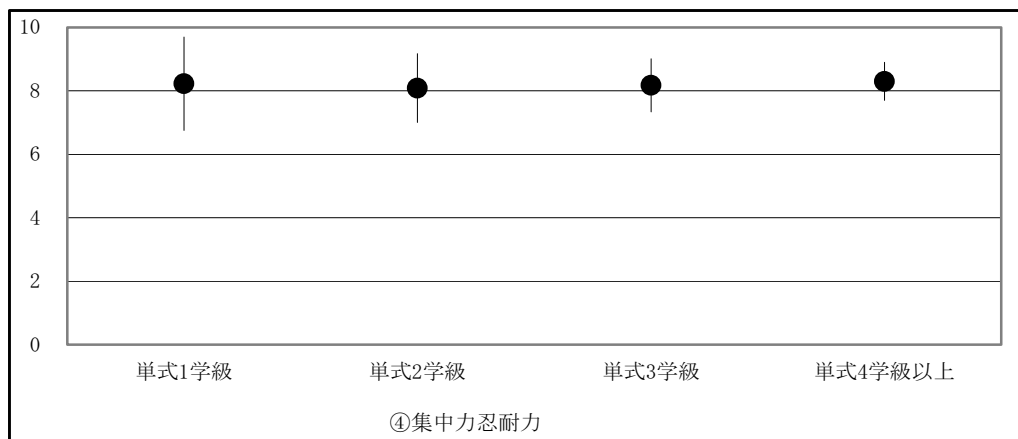
小学校 第3学年

小学校第3学年 学校規模と自己向上支援検査の得点との関係(2)

③学習の仕方				
	単式1学級	単式2学級	単式3学級	単式4学級以上
平均値	6.498	6.375	6.407	6.439
学校(学級)間分散	0.899	0.433	0.247	0.336
級内相関係数	0.138	0.067	0.040	0.057



④集中力忍耐力				
	単式1学級	単式2学級	単式3学級	単式4学級以上
平均値	8.223	8.089	8.177	8.300
学校(学級)間分散	0.542	0.292	0.175	0.091
級内相関係数	0.142	0.077	0.052	0.032

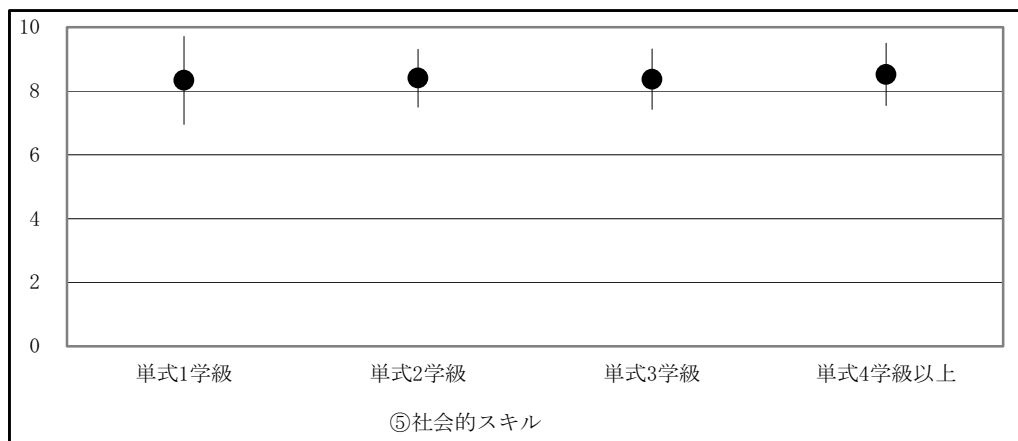


小学校 第3学年

学校規模と自己向上支援検査の得点との関係 (3)

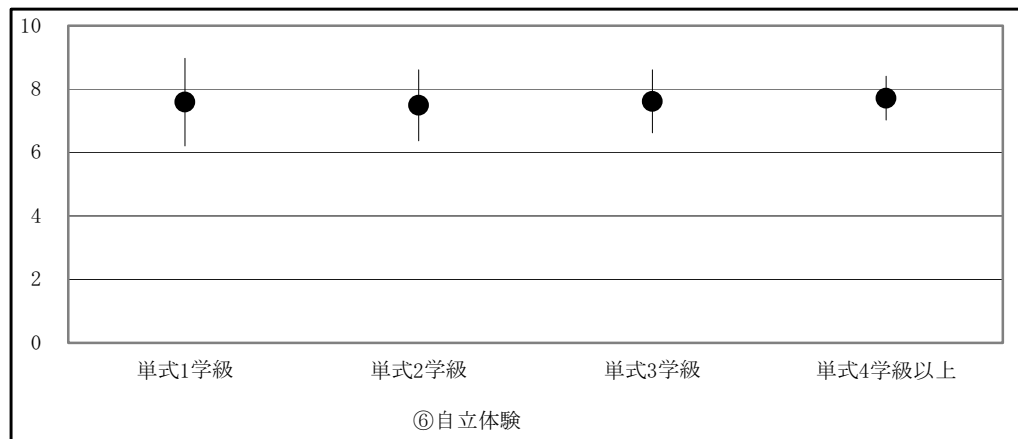
⑤社会的スキル

	単式1学級	単式2学級	単式3学級	単式4学級以上
平均値	8.333	8.406	8.369	8.518
学校(学級)間分散	0.474	0.205	0.224	0.238
級内相関係数	0.144	0.066	0.071	0.089



⑥自立体験

	単式1学級	単式2学級	単式3学級	単式4学級以上
平均値	7.590	7.487	7.615	7.714
学校(学級)間分散	0.479	0.313	0.248	0.119
級内相関係数	0.101	0.067	0.056	0.028

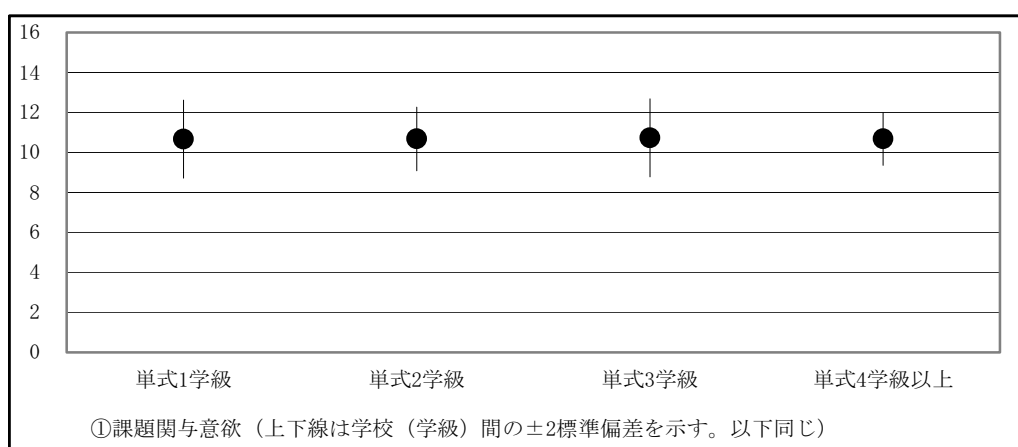


小学校 第5学年

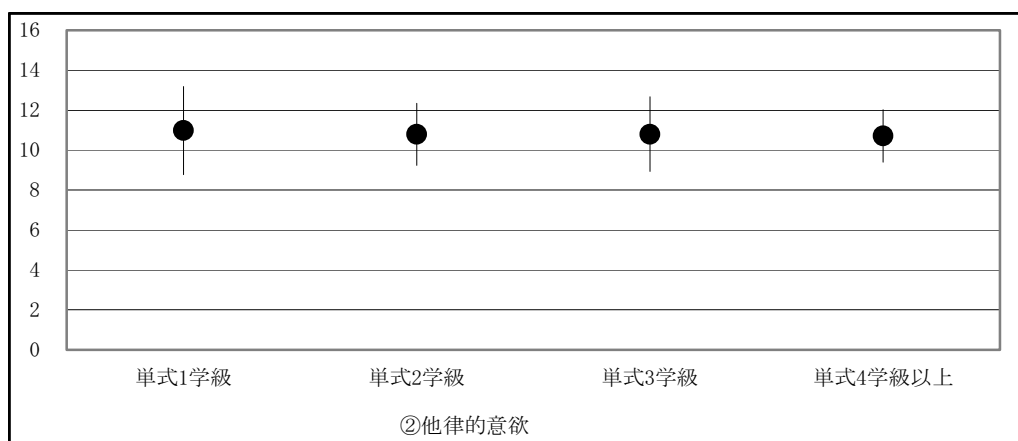
学校規模と自己向上支援検査の得点との関係（1）

学級規模				
	単式1学級	単式2学級	単式3学級	単式4学級以上
学校数	94	93	62	28
学級規模の平均	22.670	29.441	31.435	31.929

①課題関与意欲				
	単式1学級	単式2学級	単式3学級	単式4学級以上
平均値	10.665	10.678	10.738	10.678
学校（学級）間分散	0.950	0.634	0.955	0.437
級内相関係数	0.087	0.059	0.085	0.039

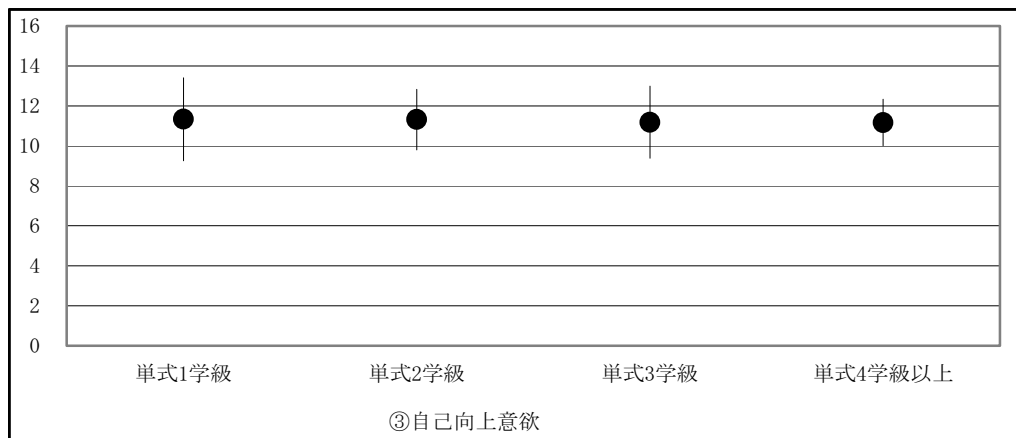


②他律的意欲				
	単式1学級	単式2学級	単式3学級	単式4学級以上
平均値	10.975	10.790	10.797	10.711
学校（学級）間分散	1.211	0.600	0.872	0.435
級内相関係数	0.101	0.051	0.078	0.039



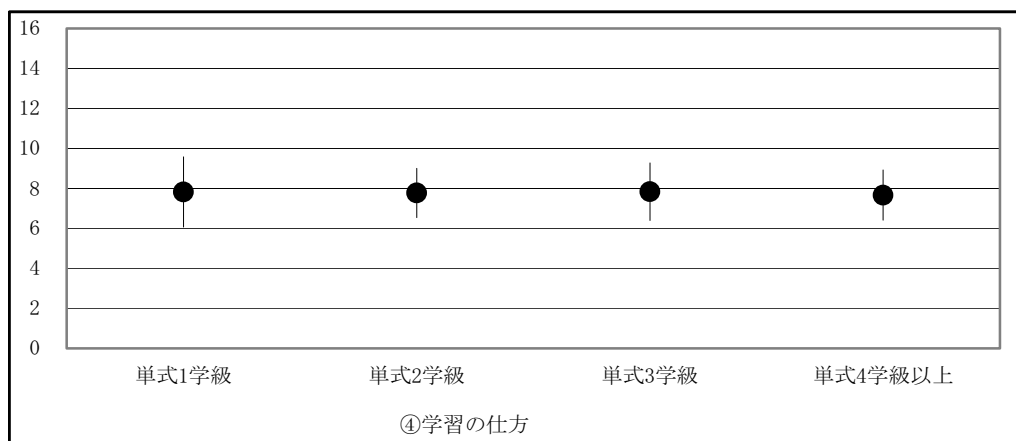
③自己向上意欲

	単式1学級	単式2学級	単式3学級	単式4学級以上
平均値	11.332	11.316	11.186	11.167
学校(学級)間分散	1.068	0.573	0.817	0.338
級内相関係数	0.084	0.046	0.066	0.028



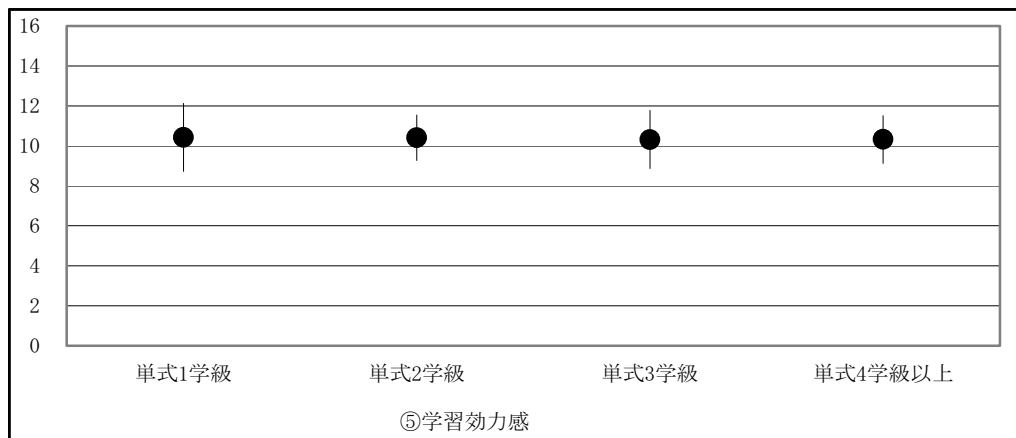
④学習の仕方

	単式1学級	単式2学級	単式3学級	単式4学級以上
平均値	7.819	7.768	7.838	7.660
学校(学級)間分散	0.767	0.376	0.519	0.393
級内相関係数	0.072	0.033	0.048	0.037



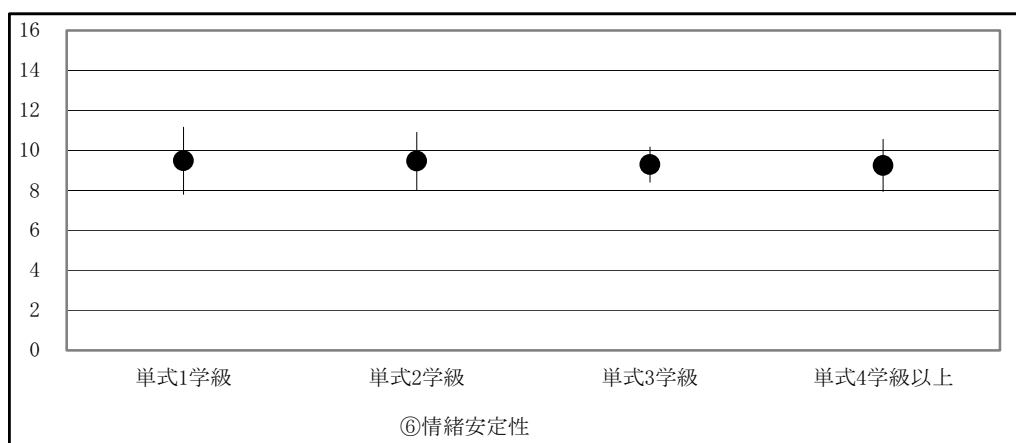
⑤学習効力感

	単式1学級	単式2学級	単式3学級	単式4学級以上
平均値	10.424	10.407	10.318	10.328
学校(学級)間分散	0.719	0.325	0.526	0.357
級内相関係数	0.072	0.033	0.051	0.036



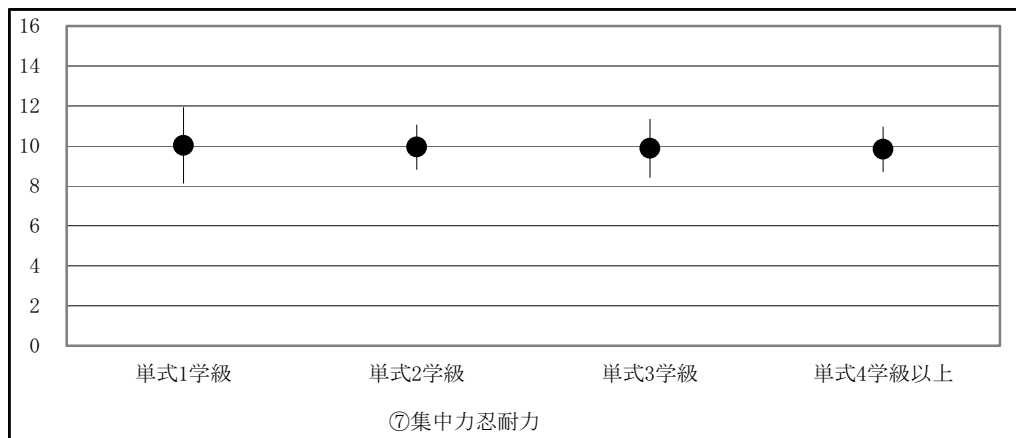
⑥情緒安定性

	単式1学級	単式2学級	単式3学級	単式4学級以上
平均値	9.484	9.466	9.293	9.245
学校(学級)間分散	0.704	0.517	0.194	0.427
級内相関係数	0.057	0.041	0.016	0.034



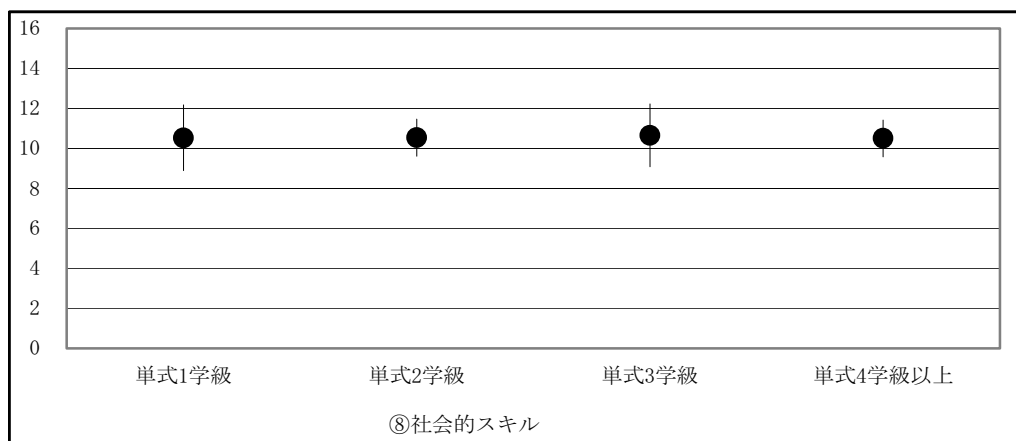
⑦集中力忍耐力

	単式1学級	単式2学級	単式3学級	単式4学級以上
平均値	10.029	9.941	9.883	9.834
学校(学級)間分散	0.896	0.310	0.532	0.313
級内相関係数	0.092	0.032	0.054	0.034



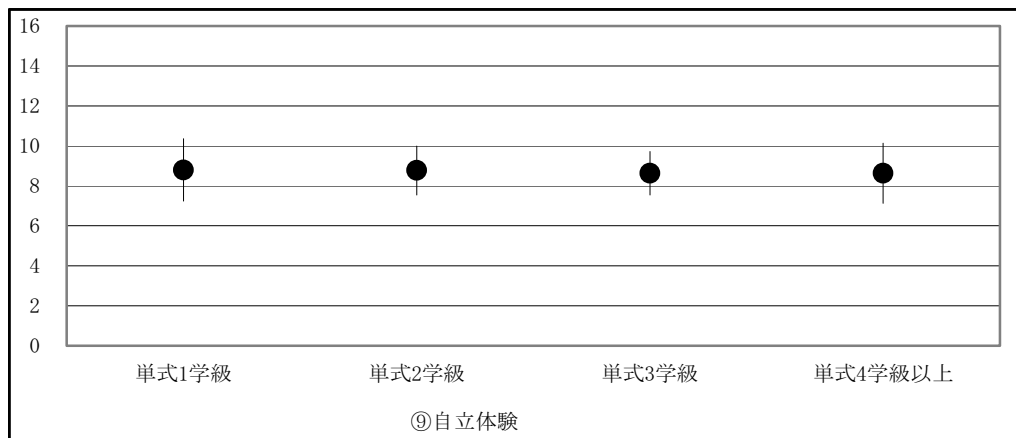
⑧社会的スキル

	単式1学級	単式2学級	単式3学級	単式4学級以上
平均値	10.530	10.544	10.647	10.503
学校(学級)間分散	0.678	0.216	0.614	0.211
級内相関係数	0.077	0.025	0.075	0.025



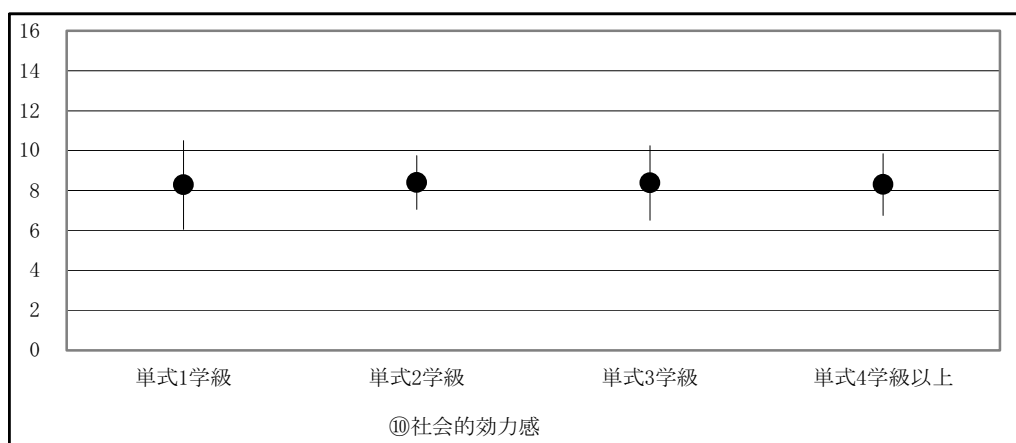
⑨自立体験

	単式1学級	単式2学級	単式3学級	単式4学級以上
平均値	8.800	8.775	8.637	8.632
学校(学級)間分散	0.605	0.375	0.298	0.569
級内相関係数	0.061	0.037	0.030	0.058



⑩社会的効力感

	単式1学級	単式2学級	単式3学級	単式4学級以上
平均値	8.282	8.396	8.377	8.302
学校(学級)間分散	1.234	0.453	0.866	0.597
級内相関係数	0.094	0.037	0.073	0.050

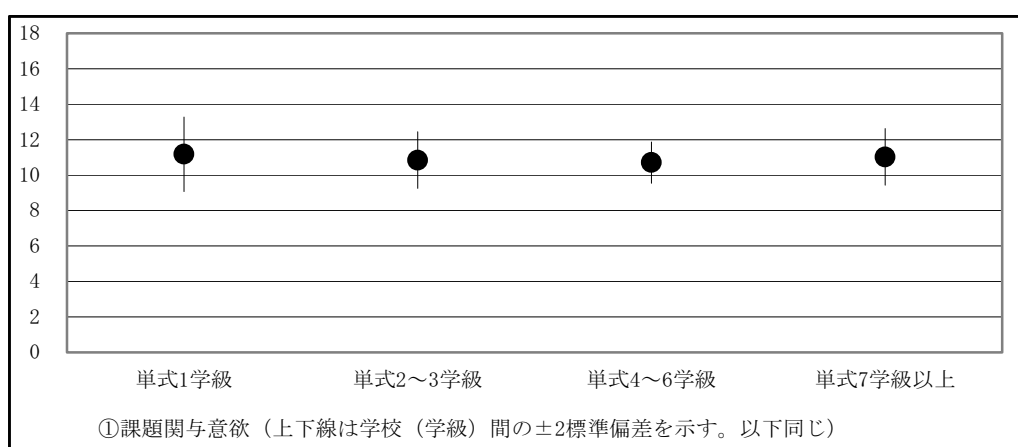


中学校 第1学年

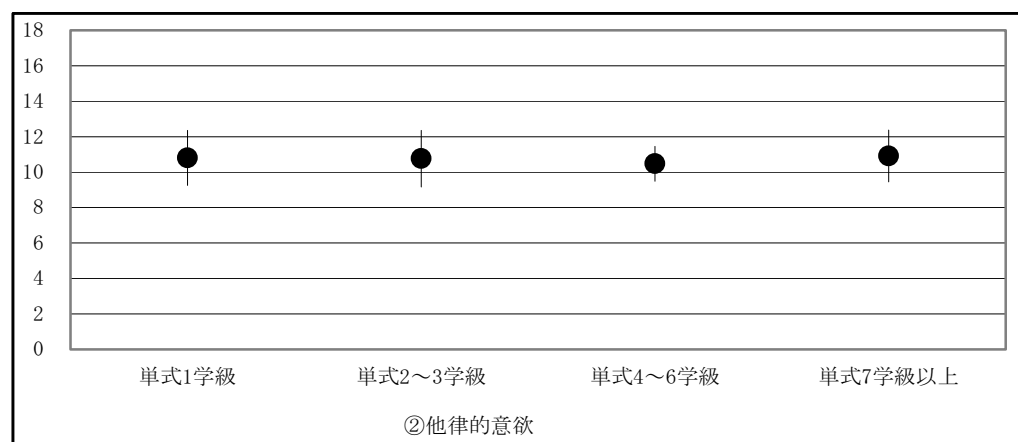
学校規模と自己向上支援検査の得点との関係 (1)

学級規模				
	単式1学級	単式2～3学級	単式4～6学級	単式7学級以上
学校数	30	100	125	27
学級規模の平均	17.633	29.940	32.472	33.222

①課題関与意欲				
	単式1学級	単式2～3学級	単式4～6学級	単式7学級以上
平均値	11.177	10.847	10.706	11.024
学校(学級)間分散	1.099	0.637	0.340	0.635
級内相関係数	0.084	0.049	0.025	0.046



②他律的意欲				
	単式1学級	単式2～3学級	単式4～6学級	単式7学級以上
平均値	10.806	10.761	10.473	10.910
学校(学級)間分散	0.597	0.641	0.244	0.535
級内相関係数	0.040	0.042	0.016	0.035

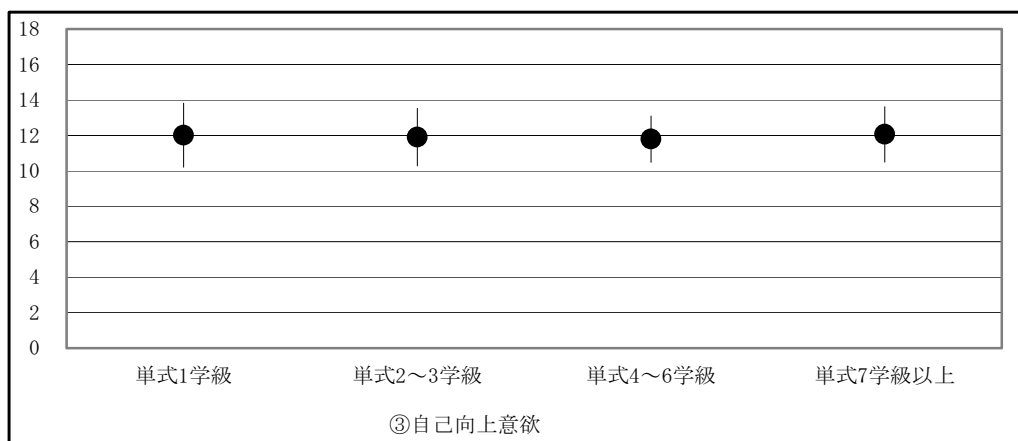


中学校 第1学年

学校規模と自己向上支援検査の得点との関係 (2)

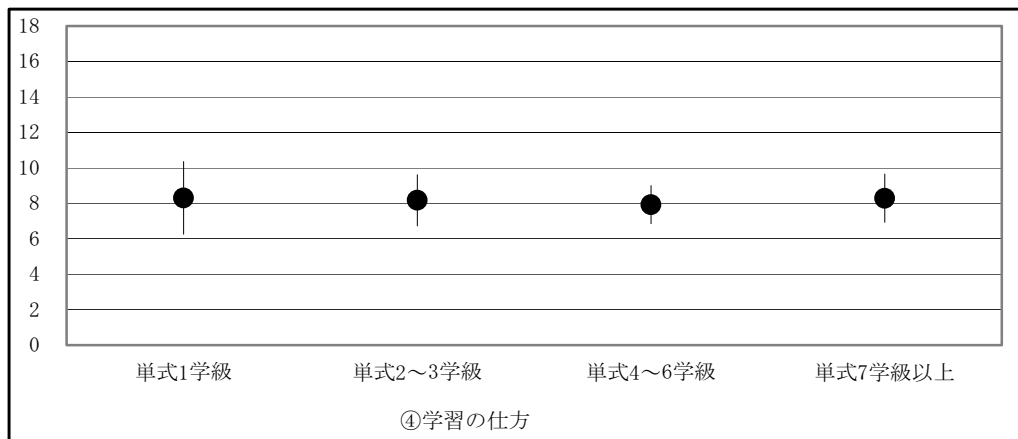
③自己向上意欲

	単式1学級	単式2～3学級	単式4～6学級	単式7学級以上
平均値	12.013	11.906	11.787	12.058
学校(学級)間分散	0.810	0.661	0.424	0.603
級内相関係数	0.057	0.046	0.028	0.040



④学習の仕方

	単式1学級	単式2～3学級	単式4～6学級	単式7学級以上
平均値	8.304	8.177	7.922	8.285
学校(学級)間分散	1.055	0.520	0.287	0.465
級内相関係数	0.089	0.043	0.024	0.039

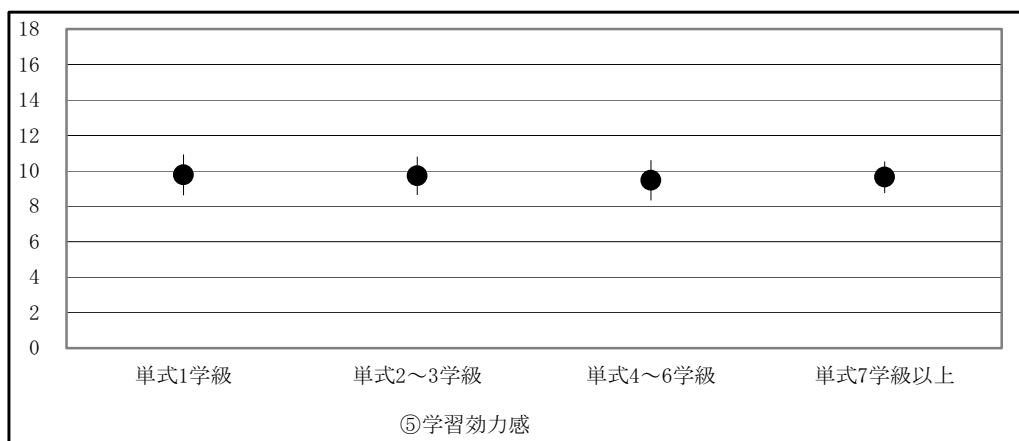


中学校 第1学年

学校規模と自己向上支援検査の得点との関係 (3)

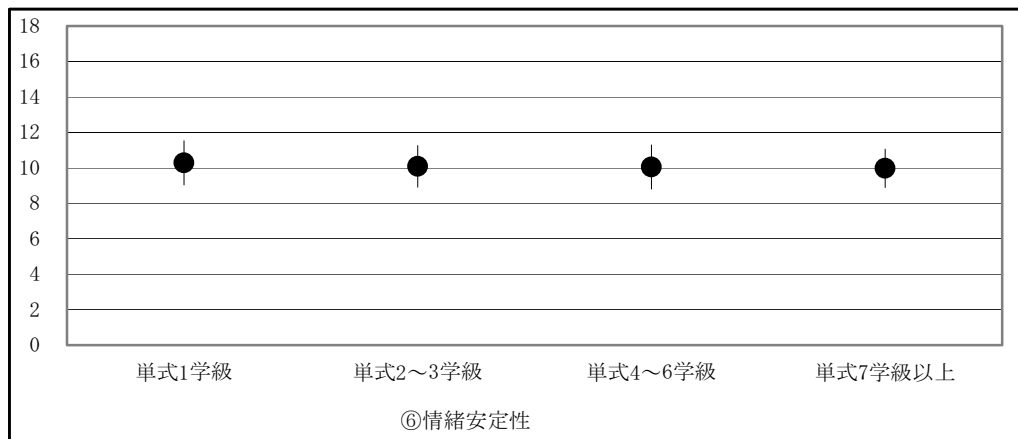
⑤学習効力感

	単式1学級	単式2～3学級	単式4～6学級	単式7学級以上
平均値	9.771	9.723	9.470	9.643
学校(学級)間分散	0.321	0.286	0.315	0.190
級内相関係数	0.027	0.024	0.025	0.015



⑥情緒安定性

	単式1学級	単式2～3学級	単式4～6学級	単式7学級以上
平均値	10.277	10.087	10.053	9.981
学校(学級)間分散	0.390	0.345	0.387	0.292
級内相関係数	0.023	0.020	0.021	0.017

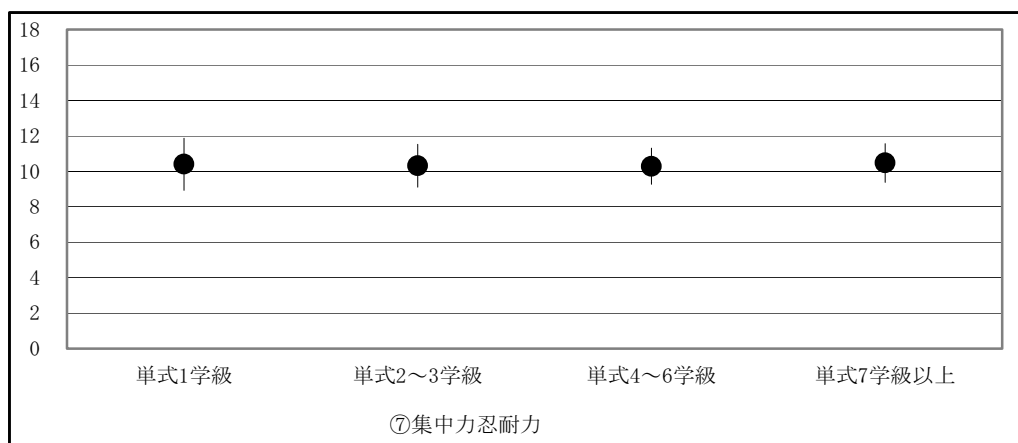


中学校 第1学年

学校規模と自己向上支援検査の得点との関係 (4)

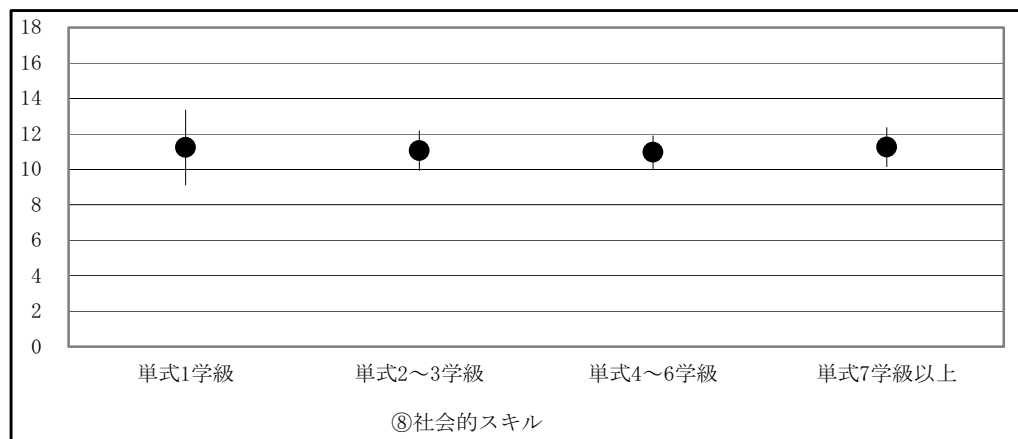
⑦集中力忍耐力

	単式1学級	単式2～3学級	単式4～6学級	単式7学級以上
平均値	10.404	10.319	10.282	10.477
学校(学級)間分散	0.542	0.364	0.260	0.298
級内相関係数	0.056	0.034	0.024	0.029



⑧社会的スキル

	単式1学級	単式2～3学級	単式4～6学級	単式7学級以上
平均値	11.236	11.062	10.961	11.258
学校(学級)間分散	1.112	0.311	0.211	0.301
級内相関係数	0.122	0.029	0.021	0.030

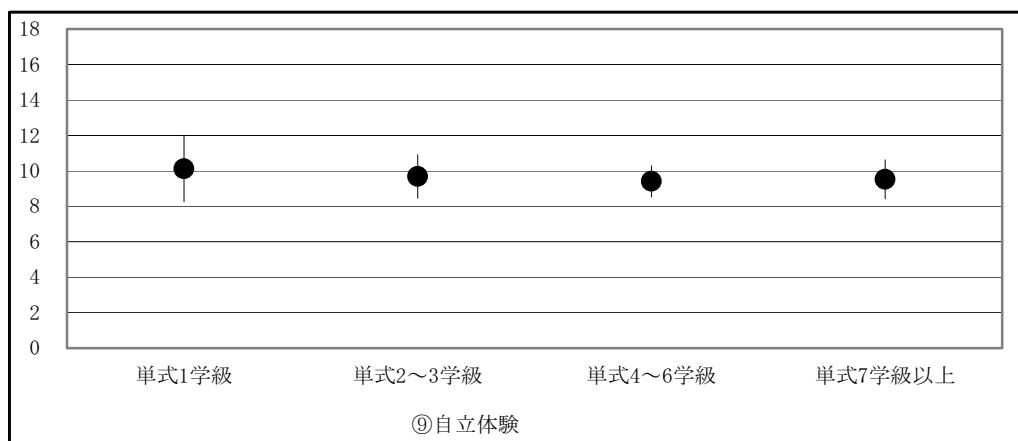


中学校 第1学年

学校規模と自己向上支援検査の得点との関係 (5)

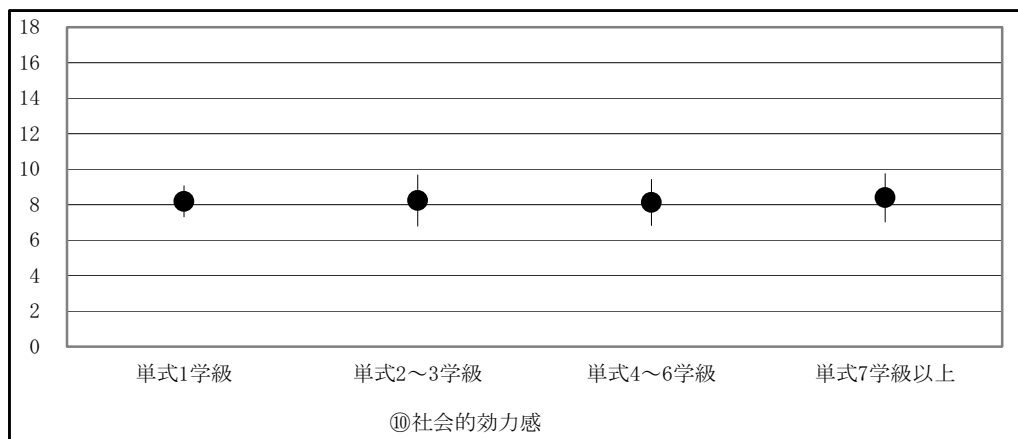
⑨自立体験

	単式1学級	単式2～3学級	単式4～6学級	単式7学級以上
平均値	10.127	9.689	9.408	9.527
学校(学級)間分散	0.865	0.373	0.192	0.303
級内相関係数	0.069	0.032	0.016	0.024



⑩社会的効力感

	単式1学級	単式2～3学級	単式4～6学級	単式7学級以上
平均値	8.188	8.235	8.121	8.391
学校(学級)間分散	0.189	0.520	0.420	0.461
級内相関係数	0.014	0.037	0.029	0.032

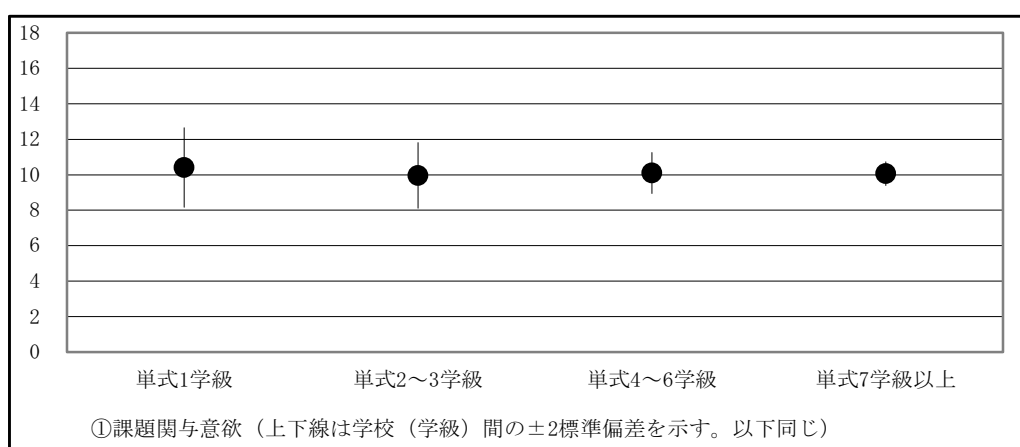


中学校 第2学年

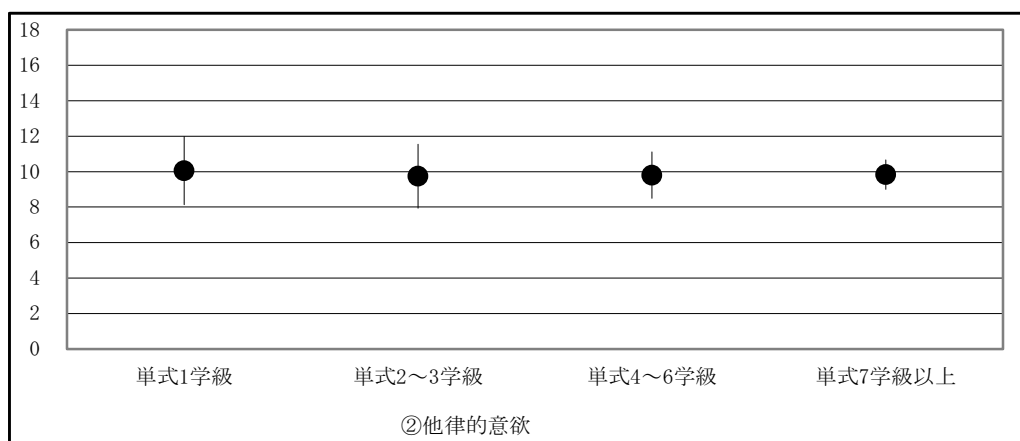
学校規模と自己向上支援検査の得点との関係 (1)

学級規模				
	単式1学級	単式2～3学級	単式4～6学級	単式7学級以上
学校数	33	103	127	19
学級規模の平均	18.303	30.117	33.457	34.000

①課題関与意欲				
	単式1学級	単式2～3学級	単式4～6学級	単式7学級以上
平均値	10.414	9.964	10.104	10.072
学校(学級)間分散	1.250	0.851	0.336	0.111
級内相関係数	0.088	0.062	0.024	0.008

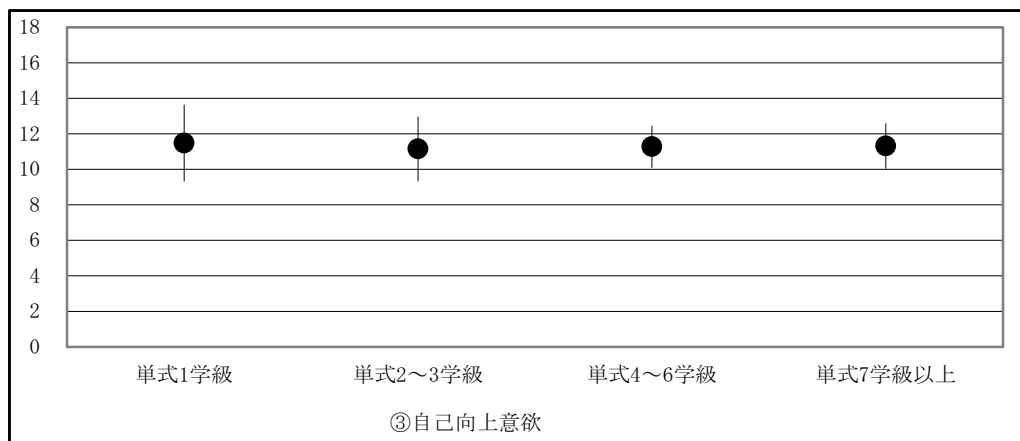


②他律的意欲				
	単式1学級	単式2～3学級	単式4～6学級	単式7学級以上
平均値	10.052	9.743	9.802	9.829
学校(学級)間分散	0.920	0.811	0.424	0.171
級内相関係数	0.061	0.049	0.026	0.011



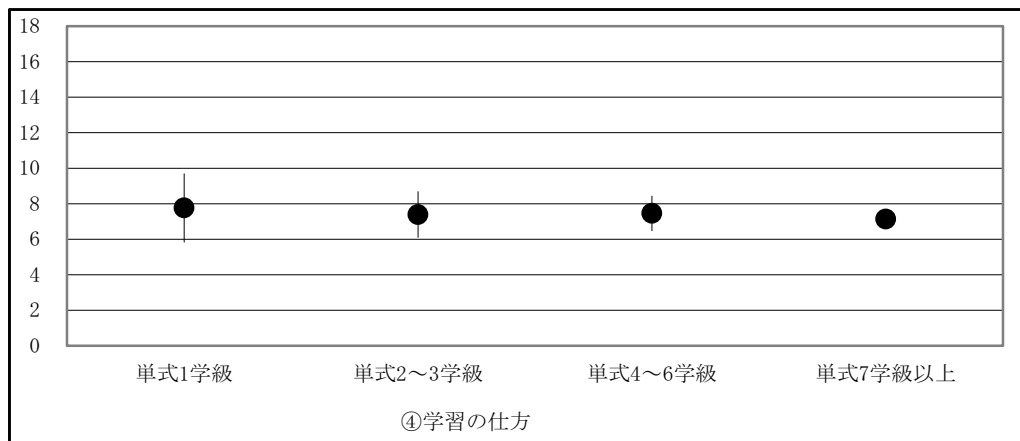
③自己向上意欲

	単式1学級	単式2～3学級	単式4～6学級	単式7学級以上
平均値	11.483	11.160	11.272	11.316
学校(学級)間分散	1.151	0.811	0.338	0.397
級内相関係数	0.076	0.052	0.022	0.026



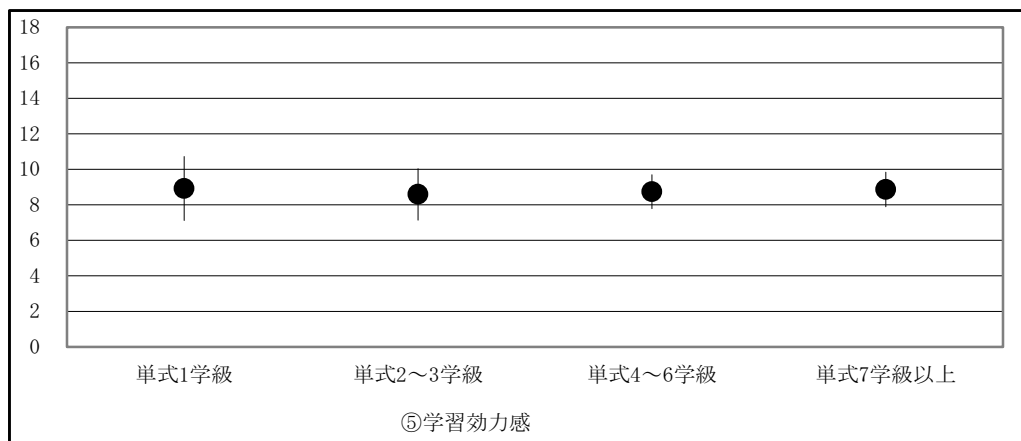
④学習の仕方

	単式1学級	単式2～3学級	単式4～6学級	単式7学級以上
平均値	7.768	7.396	7.461	7.143
学校(学級)間分散	0.923	0.415	0.239	0.053
級内相関係数	0.081	0.035	0.020	0.005



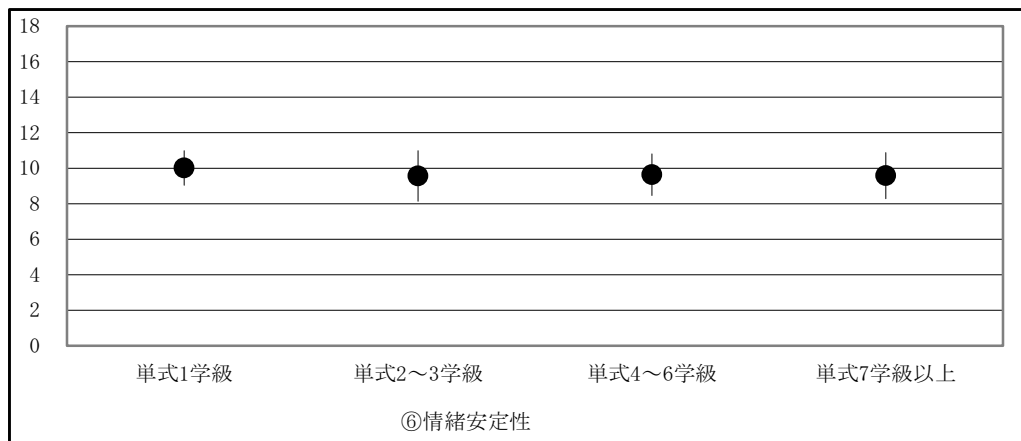
⑤学習効力感

	単式1学級	単式2～3学級	単式4～6学級	単式7学級以上
平均値	8.921	8.586	8.741	8.862
学校（学級）間分散	0.808	0.528	0.225	0.237
級内相関係数	0.070	0.042	0.017	0.019



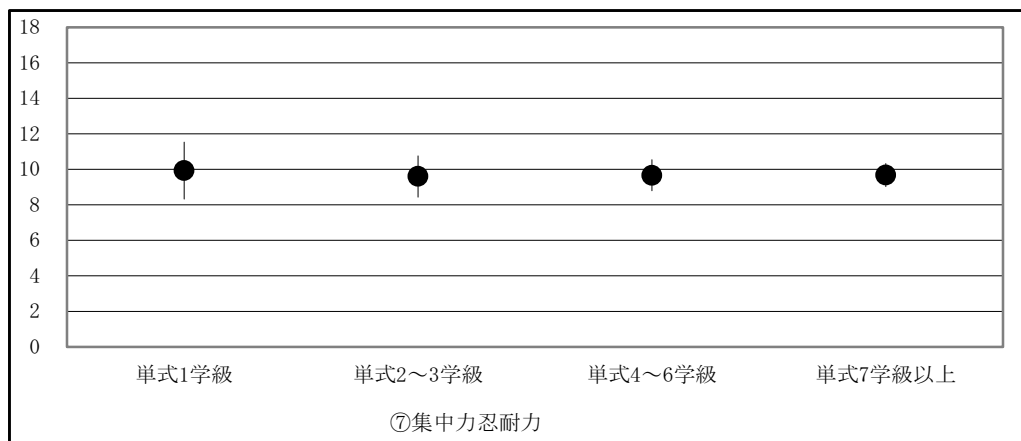
⑥情緒安定性

	単式1学級	単式2～3学級	単式4～6学級	単式7学級以上
平均値	10.015	9.569	9.641	9.588
学校（学級）間分散	0.238	0.504	0.341	0.424
級内相関係数	0.015	0.029	0.019	0.023



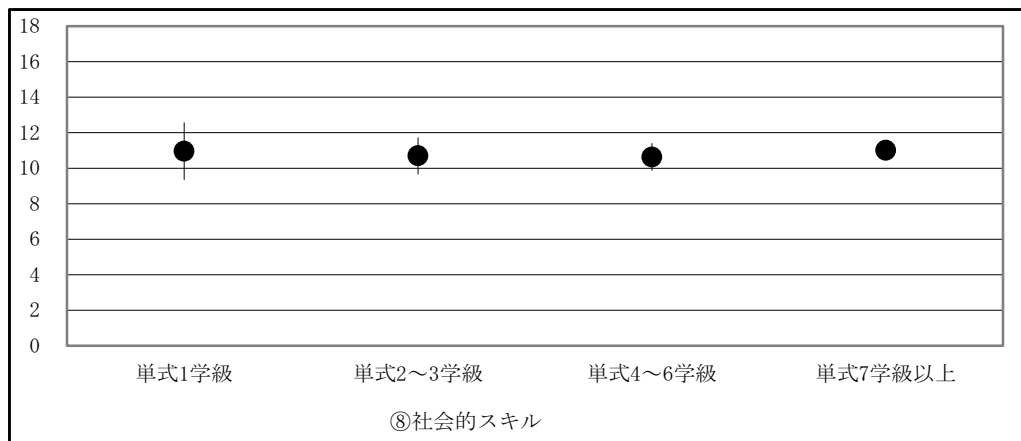
⑦集中力忍耐力

	単式1学級	単式2～3学級	単式4～6学級	単式7学級以上
平均値	9.936	9.595	9.666	9.673
学校(学級)間分散	0.643	0.342	0.190	0.105
級内相関係数	0.067	0.031	0.016	0.009



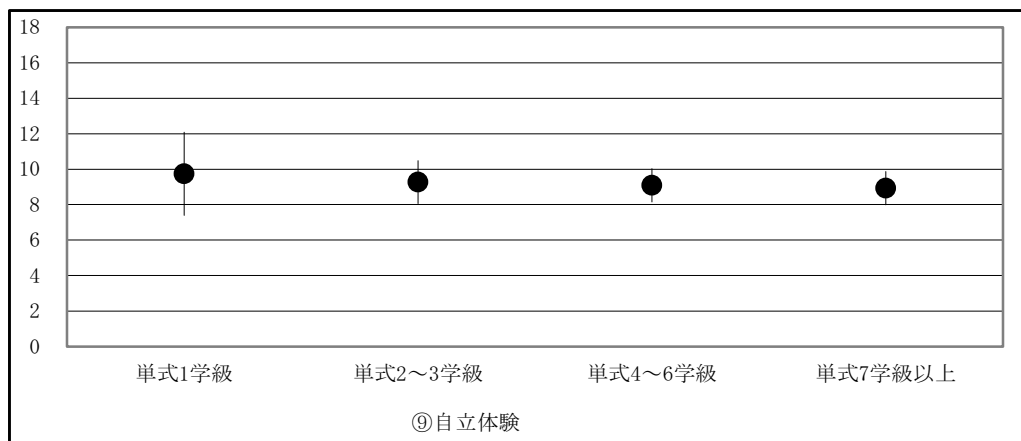
⑧社会的スキル

	単式1学級	単式2～3学級	単式4～6学級	単式7学級以上
平均値	10.961	10.696	10.637	11.006
学校(学級)間分散	0.631	0.261	0.138	0.050
級内相関係数	0.068	0.024	0.013	0.005



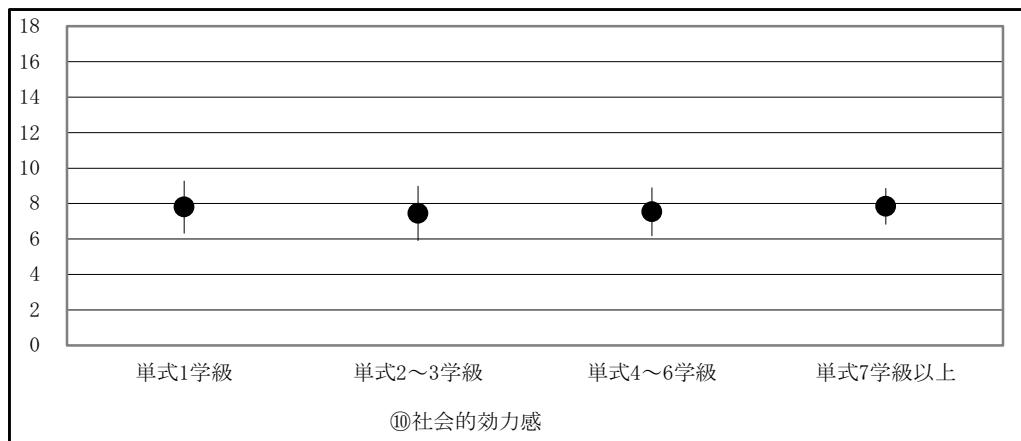
⑨自立体験

	単式1学級	単式2～3学級	単式4～6学級	単式7学級以上
平均値	9.742	9.270	9.096	8.924
学校(学級)間分散	1.382	0.362	0.220	0.219
級内相関係数	0.119	0.031	0.018	0.020



⑩社会的効力感

	単式1学級	単式2～3学級	単式4～6学級	単式7学級以上
平均値	7.801	7.443	7.532	7.847
学校(学級)間分散	0.536	0.586	0.457	0.252
級内相関係数	0.041	0.041	0.032	0.018



6 学校規模研究の方向

学校規模に関する研究の視点を明確にするために、わが国の学校規模およびそれにかかわる議論についての現状や先行研究を検討するとともに、現地調査や既存データの再分析を行った。その結果、今後学校規模の研究を進めるに当たっては、以下にあげる点を考慮する必要があると考えられる。

第1に、わが国の現状にかかわる点である。学校の適正な規模は小・中学校ともに12～18学級と考えられているものの、少子化の進行にともない、1校あたりの学校規模が次第に小さくなってきていること、とりわけ、平成20年度においては小学校の48%および中学校の54%が1～11学級であり、上記の適正と考えられている規模を下回る学校が半数に近いという現状がある。このような現状のもと、学校の適正配置についての議論が活発化しつつあるが、教育的な議論を行うためにも、児童生徒を対象とした調査を行い、学校規模と児童生徒の学校での状態や学力等の発達との関連を検討することが必要であろう。

第2に、調査方法や分析手法にかかわる点である。学力や教育効果と考えられるさまざまな変数には、多種多様な要因が影響を与えていると考えられる。そしてこれらの要因は独立な要因として作用するのではなく、相互に関連しつつ影響を及ぼしていると考えられる。しかし、国内でこれまで行われた学校規模に関する研究は、学校規模を独立変数とし、学力等を従属変数としている研究が多く、それ以外の要因について考慮されていないものが多い。一方、諸外国で行われた研究を検討すると、全体的に小規模な学校を支持する研究が多いが、もともとが「小規模学校論者」であるがゆえに小規模な学校がよいという結論を導こうとした研究が多いと考えられる点には留意すべきであろう。しかし、集団内と集団間の差異を考慮した分析手法（階層的線形モデルなど）が多く用いられているほか、学校を取り巻く背景、または学校の特徴のうち、従属変数に影響を与えると考えられる要因についても織り込んだ調査および分析が実施されているものが多く、このような手法や視点は大いに参考とすべきであろう。また、後期中等教育を対象とした研究が多く、初等教育から前期中等教育にかけて対象とした研究は少ないことから、わが国の研究としてこれらの範囲を対象に学校の規模についての研究を進めることは、学術的意義もあると考えられる。

なお、学力等に対しては多種多様な要因が影響を与えているため、これらの「多種多様な要因」を一概に統制した調査を行うのは不可能である。一方、学校規模と児童生徒の学校での状態や学力等の発達との関連を検討するのであれば、これにかかわる第3の変数と考えられるものをできるだけ把握した上で調査を実施し、結果を分析する必要がある。この点において、全国的な規模で調査を実施した場合、調査対象地域ごとに織り込まれたさまざまな要因が累加的に増加することとなり、調査結果の分析および解釈に困難が生じる。そのため、一部地域に限定的に調査を行い、第3の変数と考えられるものをできるだけ把握した上で調査結果の分析と解釈を行うことも検討すべきであろう。

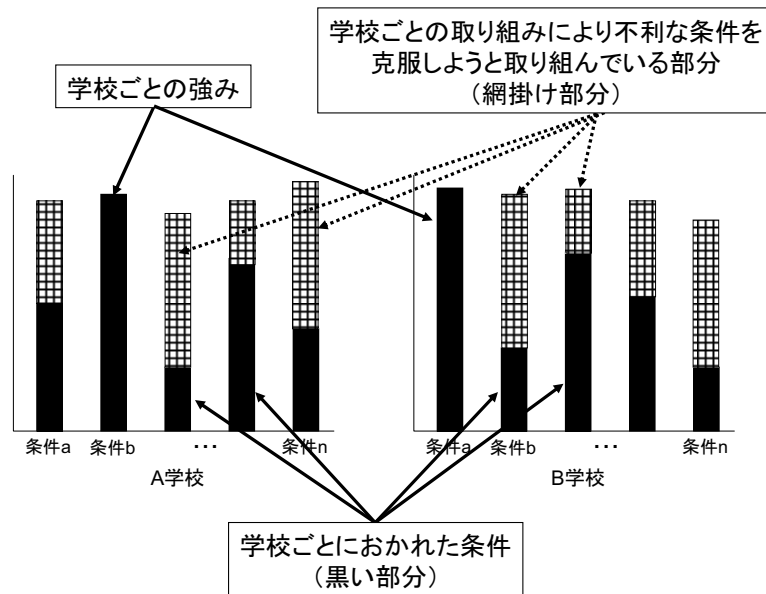


図6-1 学校の強みを生かしつつ、学校のおかれた条件にかかわらず他校と遜色ない教育活動を展開しようとしていること概念図

第3に、学校の実情を十分考慮した調査の実施についてである。現地調査の結果から、学校規模と児童生徒の学校での状態や学力等の発達との関連を検討するにあたっては、学級規模も考慮して調査を行う必要があることが分かった。現在、各学校の教職員数は学級数をもとに決められているが、仮に学級数が同じであっても全校児童生徒数にはかなりの幅があることが多いため、おのずと教員の取り組み方も変わると考えられるためである。

また、学校の規模にかかわらず、実際には学校の規模にあわせて時程や教員の動きを工夫し、学校のおかれた条件にかかわらず他校と遜色ない教育活動を展開するためのさまざまな工夫を行っていることが確認された。この概念を示すと、図6-1の通りとなる。特に学校ごとの取り組みによって不利な条件を克服しようとしている部分を無視した調査を行った場合、各学校のおかれた所与の条件が教育効果等に影響を及ぼしているのか、学校の取り組みによるものなのかを判断することができなくなる。学校規模は、各学校のおかれた条件と見なすことができるため、学校ごとの取り組みと所与の条件とを切り離れた上で調査結果を分析できるよう、学校ごとの取り組みをより適切に把握するための調査を並行して実施する必要があるといえよう。

さらに、学校規模が大きいことの利点としてクラス替えの組み合わせが多くなることがあげられた。クラス替えを行うことで学級内の人間関係を良好に保ったり、担任や友人が変わることで、これまで伸ばせなかった面を伸ばすことができるので、子どもの意欲も高まったり、生徒指導上も好影響を与えることがあるといった事例もあった。このような事例が示唆するのは、学校規模の大小がその学校のすべての児童生徒に対して等しく同じような影響を与えるというよりはむしろ、ある特定の児童生徒に対して特に好影響を与える可能性があるということである。そのため、どのような個人差を持つ児童生徒に対して学校規模が特に影響を与えたのかを記述できるようにするためにも、児童生徒の個人差を把握した上で経時的な調査を行うとともに、適正処遇交互作用的な視点も導入した枠組みによって研究がなされるべきであろう。

第4に、調査の内容についてである。既存データの再分析の結果から、学校規模と学級

崩壊などの学校運営に困難をきたすようなクラスの存在、ならびに不登校といったことと何らかの関連がありそうだとすることが示唆された。そのため、これらについて詳細に調査を行う必要がある。また、学校規模と児童生徒の状態や特性等には何らかの関連がありそうだという現地調査における指摘はあるものの、潜在的な変数（心理量）としては現れにくいということが考えられる。そのため、児童生徒質問紙による潜在的な特性の把握よりは、観察可能な行動レベルでの調査を行う必要もあろう。なお、上記のような内容について調査を行うには、児童生徒に直接回答を求めるというよりは、教員に対して児童生徒の状態について回答を求める形式を模索したほうがよいと考えられる。

第5に、学校規模のとらえ方に関する点である。学校規模は現在のところ、学校の学級数の多少としてとらえられている。学校の学級数は、各学年の学級数の積み上げた結果として決まる。各学年の学級数は、各学年に在籍する児童生徒数を、1学級あたりの最大人数で割った数によって求められる。そのため、同じ学校内であっても学年ごとに学級規模が異なるということが頻繁に起こりうる。例えば、ある学年の児童数が120名の場合には40人学級が3学級の学年となるが、121名の場合には30名程度学級が4学級の学年となる。加えて、この1学級あたりの最大人数は、義務標準法では40人であるが、自治体が独自に少人数学級政策を導入している場合、少人数学級対象学年については自治体が定める人数によって異なる。そのため、学級規模のばらつきが学校内でも大きい場合があることが考えられる。

学級数と学級規模の両者をかけ合わせた上で初めて学校規模が児童生徒に与える影響を適切に検討できるのではないかと指摘が、現地調査で多くなされたことを踏まえると、学級規模を無視して学校規模の研究を進めるわけにはいかないだろう。しかし、学校内においても多様な学校規模があることが考えられるにもかかわらず、それらを合算して学校の学級数をもって学校規模という変数を設けても、研究上考慮しなければならない要因が混交した状態で調査を行うこととなり、ひいては学校規模が児童生徒に与える影響を適切に検討することができなくなる。そのため、学校規模の研究として学校の学級数を問題とするよりも、一つ手前の段階である学年の学級数を問題とする「学年規模」という視点から、学校全体ではなく学年を調査対象としたほうが、学級数と学級規模の両者をかけ合わせた調査結果の分析および解釈が可能となろう。

なお、小・中学校を比較すると、先に検討したように中学校において学校の小規模化がより進行しているという現状がある。そのため、小学校に先んじて、中学校を対象とした調査により早く着手する必要がある。

7 学校規模に関する調査

7-1 背景

ここまで検討した学校規模研究の議論，およびその背景を踏まえ，学校，学年の学級数と学級の生徒数の違い，およびこれらの組み合わせの違いと，管理職，学年の教員の取り組み，教科の学習指導および生徒の学校での状態や学習態度等の発達の違いとの関係を明らかにすることを目的に調査を実施した。

この調査は，ある県内（以下，X 県）の中学校のうち，公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律（以下，義務標準法）による試算上第 2 学年の学級数が 2 学級以上かつ学級あたりの生徒数が 34 人以上となる中学校 48 校（生徒数約 7000 名）を対象に実施した。この自治体は，本調査を実施した平成 21 年度において一部の学校で少人数学級編制（33 人を上限とする学級編制）を先行実施した。そのため，義務標準法による試算上，第 2 学年の学級数が 2 学級以上かつ 1 学級あたりの生徒数が 34 人以上となる学校であっても少人数学級が実施されていない学校があることから，第 2 学年においては学年の学級数と学校規模のばらつきが大きくなり，学年の学級数と学級の生徒数の違い，およびこれらの組み合わせの違いがもたらす影響を記述する上で好ましい条件であった。

7-2 調査内容

この調査は，X 県内の中学校のうち，義務標準法による試算上第 2 学年の学級数が 2 学級以上かつ学級あたりの生徒数が 34 人以上となる中学校 48 校を対象に，平成 21 年度に実施された。この調査の実施に先立って，当該県の教育委員会との打ち合わせを密に繰り返し，以下のような内容および方法で調査を実施することとした。

調査内容および調査対象者は表 7-1 の通りであった。そのうち，学年主任質問紙，教科担任質問紙，生徒個人に関する質問紙については，教師の取り組み状況や生徒の状態の変化をとらえることを可能とするために，2 時点（7 月と 1 月）の縦断的調査を実施することとした。

表 7-1 調査内容，対象者および実施時期

質問紙の種類	対象者	内容	実施回数	実施時期
学校質問紙	校長	学校の状況および学校経営に関わる事項に対する重要度と実現状況	1回	1月
学年主任質問紙	第2学年の学年主任	学年経営等にかかわる事項に対する重要度と実現状況	2回	7月・1月
教科担任質問紙	第2学年の国語，社会，数学，理科，英語の授業を担当している教師	指導方法の工夫等の実施状況	2回	7月・1月
担任教員による受け持ち生徒個人に関する質問紙	学級担任	クラス替えやその組み合わせの多様化による効果，人間関係等および，学習行動等について	2回	7月・1月

特にこの調査の目的を達成するには，生徒の発達的な変化を個人レベルで把握する必要

があった。2時点で実施した調査の結果を個人単位で結合するには氏名等の個人情報が必要となるが、個人情報を調査対象校の外に出さない工夫をする必要があった。そこで、個人を特定できる出席番号や氏名の情報は学校内でとどめながらも、個人単位で一本化したデータに対する分析を可能とするために質問紙を工夫した(図7-1)。

また、新学習指導要領実施に向けた移行措置にともない、授業時数の確保が従来に増して困難な状況があるなかで、生徒自身が回答する質問紙調査を2回にわたって実施することは難しいと判断した。さらに、生徒の人間関係等、生徒に直接回答を求めるには厳しい調査項目があったことから、生徒に直接回答を求める質問紙調査を実施するのではなく、担任教師による生徒評定の形式にすることで、本研究の実施による授業時数への影響と生徒に対する心理的負担を極力軽減することとした。

調査票1枚につき1名ずつ、クラス、出席番号、氏名を記入

個人情報を使わずに、この部分の番号で、7月と2月の回答結果をつなげる。

例えばC欄に「1組1番 秋満巖吉(あきみつ いわきち)」と記入した場合、A欄、B欄ともに「秋満君」について回答する。

C欄は提出しない。

その結果、国立教育政策研究所が個人情報を得ることなく、個人の経時的変化を分析できるデータを得ることができる。

・1月に、C欄に名前のある生徒について回答。
 ・1月の調査回答後は、B欄だけを切り離して提出。

・7月に、C欄に名前のある生徒について回答。
 ・7月の調査回答後は、A欄だけを切り離して提出。

図7-1 生徒個人に関する質問紙

7-3 検討内容

上記の手続きで得られたデータを用いて、今回は以下の5点を検討した。第1は、学校規模と授業研究および校長による授業観察実施状況の関係である。このような分析を行った背景として、先行研究において、学校規模と、学習指導や生徒指導等についての相談、研究、協力等の実施のしやすさとの間に関係があるという指摘が見られたためである。

第2は、学年経営の状況に学年の学級数や学級規模が与える影響である。これは、先行研究において学校規模が小さいほど、教師が生徒に接触する機会が多いことや、生徒指導体制の充実度が高まるといった指摘が見られるためである。

第3は、指導の準備（「学力や学習適性の個人差にあわせた計画をたてている」など）や指導方法（「1単元につき一度以上、生徒の実態を把握しながら、授業展開のしかたを変化させている」など）の状況に、学年の学級数や学級規模が与える影響である。これは、学年の学級数の多少が、多様な学習形態による指導の実現状況や、指導方法工夫改善および教材研究深化の度合いに影響を与えるのではないかと考えられたためである。

第4は、学年の学級数と学級規模が生徒の学習行動の経時的変化に与える影響である。これは、先行研究を検討すると、学校規模（学校の全校生徒数）が小さいほど生徒の学校に対する態度が肯定的であったり、生徒の達成動機が高いといった指摘が見られるためである。

第5は、学級規模の大小と学年の学級数の多少がクラス替えの効果に及ぼす影響である。特にここでは、学年の学級数が多いと生徒指導上の問題や生徒どうしの人間関係にかかわる問題が解決しやすい（仮説1）および学級規模が小さい方が生徒指導上の問題や生徒どうしの人間関係にかかわる問題が解決しやすい（仮説2）といった2つの仮説の検証を試みる。

8

学校規模と授業研究および 校長による授業観察実施状況の関係

8-1 問題および目的

ここでは、学校規模と授業研究および校長による授業観察実施状況の関係を検討する。中央教育審議会初等中等教育分科会「小・中学校の設置・運営のあり方に関する作業部会」第8回（平成20年12月2日）において配付された資料では、学校規模と、学習指導や生徒指導等についての相談、研究、協力等の実施のしやすさとの間に関係があるという指摘が見られる。

また、本研究の予備調査として実施した小中学校の校長および学年主任を対象とした自由記述式の調査および学校訪問調査の結果、学校、あるいは学年の学級数が多いと教科担当者が複数になり、教材研究や指導方法の研究等が実施しやすくなること、また多種多様な考え方に触れることができるため、教材研究や指導方法の研究等の深化が図られ、一般的な校内研修よりも専門的な研究授業や研修が実施できることが指摘された。一方で、必ずしも学校規模が大きければよいというものではなく、多くの教員が研究授業を行ったり、全校で校内研究に取り組んだりするのに適した学校の規模というのを考慮する必要があるのではないかといった意見もあった。

そこで、先に述べた問題を踏まえ、学校規模と授業研究および校長による授業観察実施状況の関係を検討する。

8-2 方法

(1) 調査対象

調査対象校は、X県における義務標準法による試算上第2学年の学級数が2学級以上かつ学級あたりの生徒数が34名以上となる中学校48校であった。調査対象者は調査対象校の校長であった。

(2) 調査内容

図8-1に示した項目からなる校長を対象とした質問紙調査を実施した。なお、各調査対象校の学校の学級数および教師数は、X県の教育委員会がまとめたデータを用いて算出した。教師数は校長、教頭、養護教諭を除いた数とした。

授業研究についておうかがいします。

あなたの学校では今年度「授業研究会」を実施していますか . . . はい . いいえ

「はい」に○をつけた場合
以下の項目にも回答して下さい

年間何回程度実施していますか 年間 <input type="text"/> 回くらい	
どのような内容でやっていますか。 もっともあてはまるものを選んで ○をつけて下さい	(1) 特定の教科に関する内容が多い (2) 教科共通の内容が多い (3) 特定の教科に関する内容と 教科共通の内容が同じくらい (4) 上のいずれにもあてはまらない
あなたの学校で今年度「研究授業」 を行う教員は何割程度ですか おおよそ <input type="text"/> 割くらい	

授業観察についておうかがいします。

あなたは1ヶ月に何回程度授業観察を行いますか 1ヶ月に 回くらい

「1回以上」の場合
以下の項目にも回答して下さい

どのような授業観察を していますか。 もっともあてはまるもの を選んで○をつけて下さい。	(1) ほとんどの場合1つの授業を1時間通 して観察する (2) 1つの授業を1時間通して観察するこ とがやや多い (3) 1つの授業を1時間通して観察するこ とと授業の一部を観察することが半々 (4) 授業の一部を観察することがやや多い (5) ほとんどの場合授業の一部を観察する
授業観察をした後は 授業者の先生にコメント をしますか。 . . .	(1) 毎回コメントする (2) コメントすることが多い (3) コメントすることとしないことが半々 (4) コメントしないことが多い (5) 全くコメントしない

図8-1 学校質問紙(授業研究および授業観察の実施状況)

8-3 結果と考察

(1) 全校学級数と授業研究実施との関係

調査対象校のうち授業研究会の実施の有無については回答した学校は 47 校であり、47 校全てで授業研究会を実施していた。これらの学校における授業研究会の回数を検討すると、最小値や平均実施回数にはほとんど差は見られないものの、9学級以上の学校で見ると学校規模が大きくなるにつれて最大値が大きくなっていった(図8-2)。また、授業研究会の内容や研究授業を実施する教師の割合は図8-3、8-4の通りであった。したがって、全校学級数と授業研究の実施回数や内容との関係は見られないと考えられる。

表 8-1 学級数カテゴリ別の学校数

6学級～	9学級～	12学級～	15学級～	18学級～	21学級～
8	5	10	9	8	7

注：授業研究会の実施の有無について回答した47校を対象

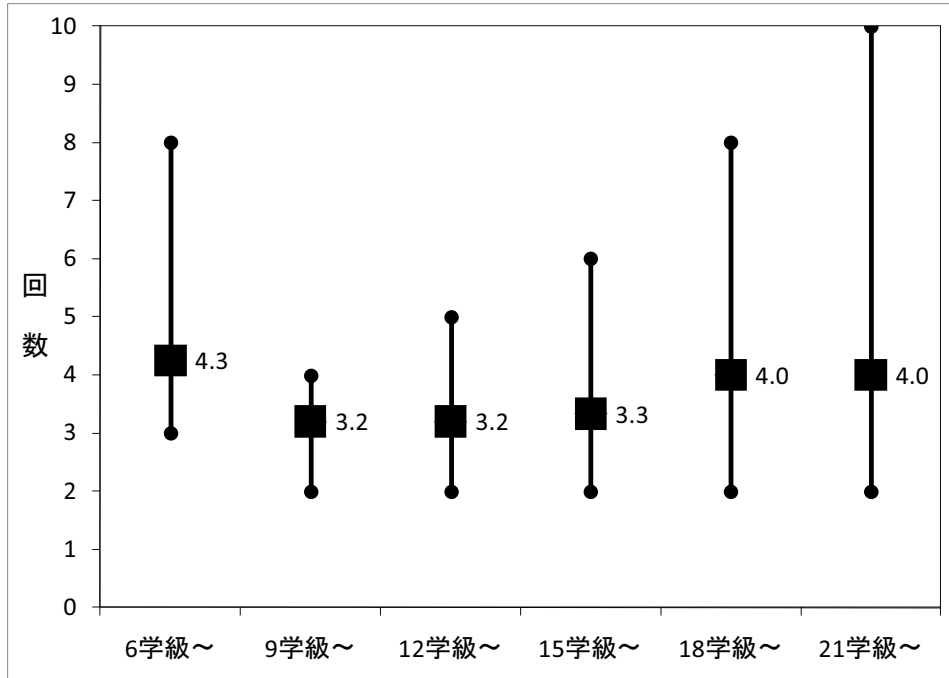


図 8-2 授業研究会の実施回数(平均値および最大・最小値)

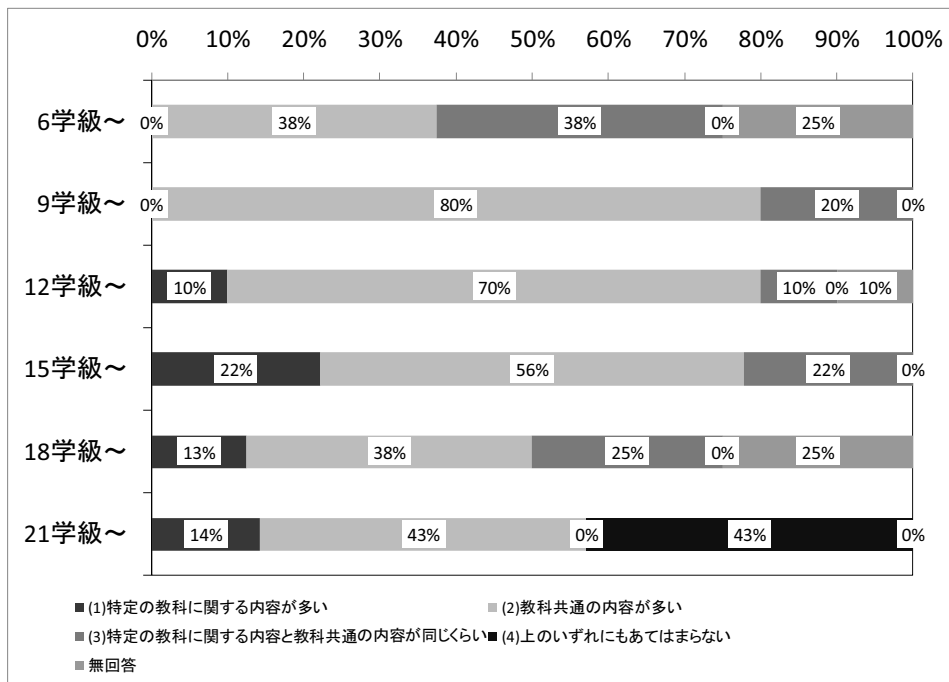


図 8-3 授業研究の内容

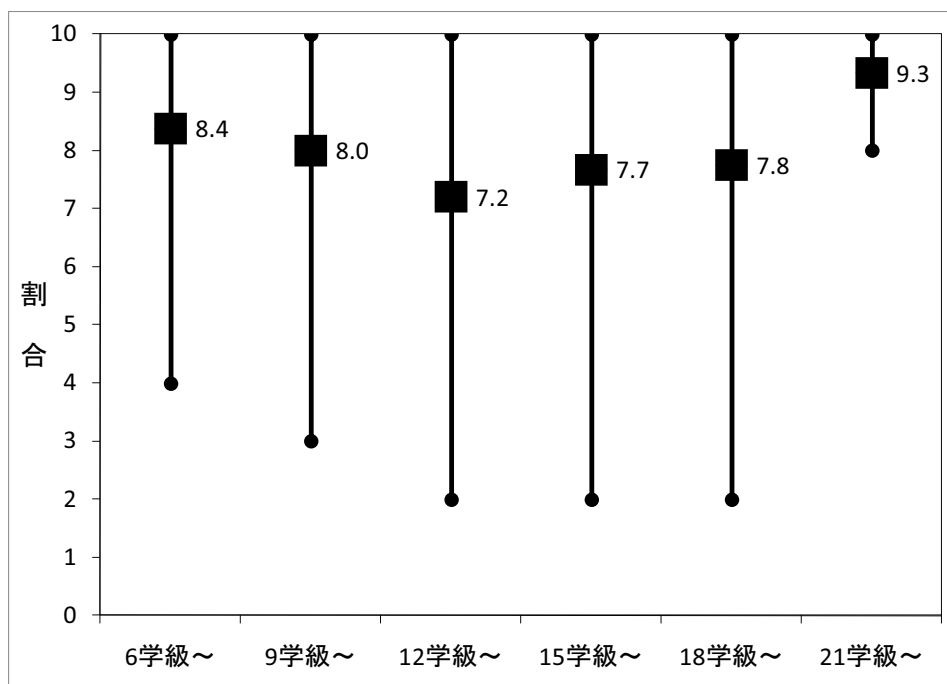


図 8-4 研究授業を行う教師の割合 (平均値および最大・最小値)

(2) 全校学級数と校長による授業観察との関係

調査対象校のうち校長による授業観察について回答した学校は 45 校であった。これらの学校における観察のしかたや授業者に対するコメントの頻度は図 8-5, 8-6 の通りであった。

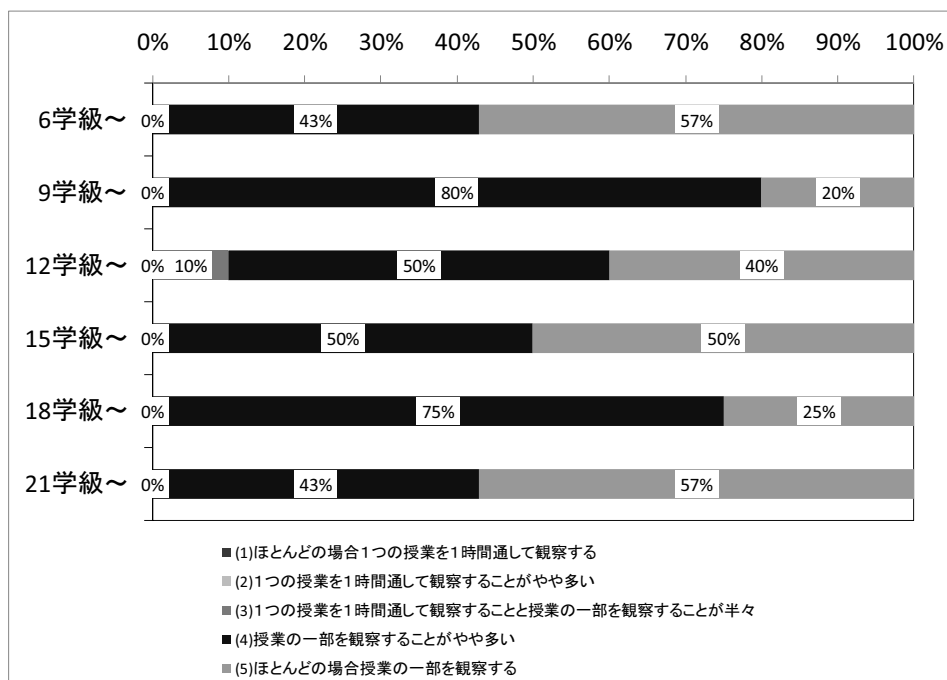


図 8-5 授業観察のしかた

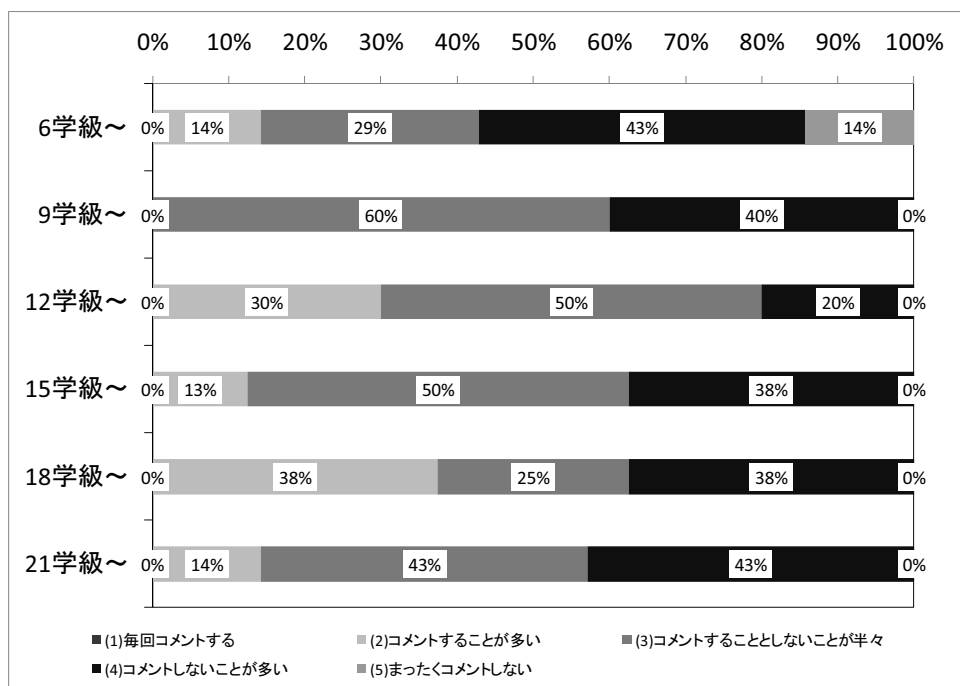


図 8-6 授業者に対するコメントの頻度

これらの結果から、全校学級数と校長による授業観察実施状況との関係は見られないと考えられる。

9 学年の学級数と学級規模が学年経営に与える影響

9-1 問題

ここでは、学年の学級数と学級規模が学年経営に与える影響を検討する。本研究の予備調査として実施した小中学校の学年主任を対象とした自由記述調査の結果では、学年の学級数の多少が、学年内の職務分担、学年所属教員間の情報交換、意思疎通の程度や、教師の個性や能力の多様性を発揮した学年経営の実現状況などに影響を与えるのではないかといった回答が見られた。また、先行研究を検討すると、学校規模が小さいほど、教師が生徒に接触する機会が多いことや、生徒指導体制の充実度が高まるといった指摘が見られる（佐藤・今福，1997；八並，1997）。

ところで、日本の教員配置の仕組みでは、40名を上限とした学級規模によって学年の学級数が決まり、その学級数に応じて学校ごとに配置される教師の数が決まる。たとえば1学年の生徒数が41名から80名の範囲ならば、学級数は同じ2学級であり、学年に所属する教師の数はほぼ同数といってよい。そのため、学年に所属する教師数が同じであっても学級規模が異なる場合があり、それが学年経営のしやすさに影響を与えうると考えられることから、学年の学級数が学年経営に与える影響を検討する際には学級規模をも考慮する必要があるといえよう。

9-2 目的

先に述べた問題を踏まえ、学年経営の状況に、学年の学級数や学級規模が与える影響を検討する。そのために、学年経営の実施状況について33項目からなる質問紙調査を実施し、その結果に対して、学年の学級数と学級規模を説明変数とした順序ロジスティック回帰分析を行う。

なお、本研究の調査対象校はX県における義務標準法による試算上第2学年の学級数が2学級以上かつ学級あたりの生徒数が34名以上となる中学校48校であった。調査対象校における学級規模は34名から40名の範囲となるが、そのうち数校では県の独自政策による少人数学級編制（1学級当たり生徒数の上限33名）が先行的に実施されていたため、実際の調査対象校の学級規模の範囲は25名から40名程度であった。学級規模が33名以下となるのは県の独自政策を受けた学校に限定されていたことと、県の独自政策を受けなかった学校の学級規模の分布状況を踏まえ、学級規模については学校ごとの平均学級規模33.0名以下、33.0名超37.0名未満、37.0名以上の3通りとし、それぞれをダミー変数として扱うこととした。そのうち、比較の基準とするカテゴリーには、37.0名以上の学級規模を用いた。

ここで、ある項目の選択肢が順序関係になっている（ここでは1，2，3とする）とみなせる場合、回答 Y について順序ロジスティック回帰分析は、 $Y=3$ となる確率を $\Pr(Y=3)$ 、 $Y=2$ となる確率を $\Pr(Y=2)$ 、 $Y=1$ となる確率を $\Pr(Y=1)$ とすると、以下の式で表されるのである。

$$\begin{aligned} \Pr(Y = 1) &= \exp(k_1 - \beta_1 x_{num\ i} - \beta_2 x_{dummy1\ i} - \beta_3 x_{dummy2\ i}) / \{1 + \exp(k_1 - \beta_1 x_{num\ i} - \beta_2 x_{dummy1\ i} - \beta_3 x_{dummy2\ i})\} \\ \Pr(Y = 2) &= [\exp(k_2 - \beta_1 x_{num\ i} - \beta_2 x_{dummy1\ i} - \beta_3 x_{dummy2\ i}) / \{1 + \exp(k_2 - \beta_1 x_{num\ i} - \beta_2 x_{dummy1\ i} - \beta_3 x_{dummy2\ i})\}] \\ &\quad - \Pr(Y = 1) \\ \Pr(Y = 3) &= 1 - [\exp(k_2 - \beta_1 x_{num\ i} - \beta_2 x_{dummy1\ i} - \beta_3 x_{dummy2\ i}) / \{1 + \exp(k_2 - \beta_1 x_{num\ i} - \beta_2 x_{dummy1\ i} - \beta_3 x_{dummy2\ i})\}] \end{aligned}$$

k : 閾値 ($k_2 > k_1$)

$x_{num\ i}$: 学年の学級数

$x_{dummy1\ i}$: 学級規模が 33.0 名以下であることを示すダミー変数

$x_{dummy2\ i}$: 学級規模が 33.0 名超 37.0 名未満であることを示すダミー変数

9-3 方法

(1) 調査対象

調査対象校は、X県における義務標準法による試算上第2学年の学級数が2学級以上かつ学級あたりの生徒数が34名以上となる中学校48校であった。調査対象者は調査対象校における第2学年の学年主任であった。

(2) 調査内容

学年経営に関する事項を具体的に列挙した33項目からなる学年主任質問紙調査を平成21年12月から平成22年1月にかけて実施した。項目及び回答様式は表9-1の通りであった。なお、各調査対象校の学年の学級数および学級規模は、X県の教育委員会がまとめたデータおよびX県の教育委員会の指導主事を対象とした聞き取り調査の結果を用いて算出した。

表9-1 学年主任質問紙調査の項目および回答形式

項目	回答様式
(1) 学年として生徒の指導に当たる体制があること	十分にある・十分とはいえないがある・ない
(2) 定期的に学年通信を出し、保護者の方に学年の様子を伝えること	十分にしている・十分とはいえないがしている・していない
(3) 他学年との連携をとること	十分にしている・十分とはいえないがしている・していない
(4) 問題行動が見られるなどの特定の生徒に関する情報交換を学年で日常的に行うこと	十分にしている・十分とはいえないがしている・していない
(5) リーダー的であったり成績がよいなどの特定の生徒に関する情報交換を学年で日常的に行うこと	十分にしている・十分とはいえないがしている・していない
(6) 学年の生徒に関する情報交換を特定の生徒に限らずに日常的に行うこと	十分にしている・十分とはいえないがしている・していない
(7) 学級の様子についての情報交換を学年で日常的に行うこと	十分にしている・十分とはいえないがしている・していない
(8) 授業の内容や方法などの情報交換を学年で日常的に行うこと	十分にしている・十分とはいえないがしている・していない
(9) 学年の先生方どうしの人間関係が良好であること	あてはまる・どちらともいえない・あてはまらない
(10) 特定の教員に偏ることなく学年の仕事を担当すること	あてはまる・どちらともいえない・あてはまらない
(11) 学年の教員の個性や持ち味が発揮できていること	あてはまる・どちらともいえない・あてはまらない
(12) 学年の経営方針を学年の先生方が理解していること	あてはまる・どちらともいえない・あてはまらない
(13) 総合的な学習の時間や学校行事の際に学級に関係なくグループ編成をすることがあること	はい……いいえ
(14) 学年集会を定期的を実施すること	はい……いいえ
(15) 学年として開催する行事や学校行事において、学級どうしが競い合うこと	よくある・ややある・ない
(16) 学年として机の落書きはこまめに消したり、ゴミを拾うなど、日常的に教室環境の整備に注意を払うこと	十分にしている・十分とはいえないがしている・していない
(17) 学年として、全ての生徒を対象に統一的な内容で生徒指導を行うこと	あてはまる・どちらともいえない・あてはまらない
(18) 学年として、集団生活で必要なルール・マナーを身に付ける指導を行うこと	十分にしている・十分とはいえないがしている・していない
(19) 学年として、あいさつがきちんとできるように指導すること	十分にしている・十分とはいえないがしている・していない
(20) 学年の先生方が生徒指導上の実態を把握すること	十分にしている・十分とはいえないがしている・していない
(21) 学年の教員の個性や性別を生かした生徒指導をすること	十分にしている・十分とはいえないがしている・していない
(22) 生徒指導上の問題が発生したときに、学年として迅速に対応すること	十分にしている・十分とはいえないがしている・していない
(23) 学年として、学年の生徒の人間関係を把握すること	十分にしている・十分とはいえないがしている・していない
(24) 学年として、学年の生徒の家庭での様子を把握すること	十分にしている・十分とはいえないがしている・していない
(25) 学年の先生方は、日常的な生徒の振る舞いから生徒一人ひとりの様子を把握すること	十分にしている・十分とはいえないがしている・していない
(26) 学年として、生徒が先生方に何でも話せる雰囲気があること	あてはまる・どちらともいえない・あてはまらない
(27) 学年の先生方は、授業時間以外で生徒と関わる時間があること	あてはまる・どちらともいえない・あてはまらない
(28) 学年として、学習に関する個別指導を行うこと	十分にしている・十分とはいえないがしている・していない
(29) 学年として、ベルが鳴ると着席する、人の話を聞かるときは話す人のほうを向くなどの、授業の受け方について指導すること	十分にしている・十分とはいえないがしている・していない
(30) 学年として、家庭学習の内容や分量を点検するなどの、家庭学習の指導をすること	十分にしている・十分とはいえないがしている・していない
(31) この学年において、体育の授業が実施しやすいこと	あてはまる・どちらともいえない・あてはまらない
(32) この学年において、授業が時間通りに開始していること	あてはまる・どちらともいえない・あてはまらない
(33) この学年において、授業が時間通りに終了していること	あてはまる・どちらともいえない・あてはまらない

9-4 結果

まず、調査対象校の学級規模カテゴリー別学級数、学級規模の記述統計量を求めた結果、表9-2の通りであった。また、学年経営の実施状況についての質問紙調査における各項目に対する回答状況は図9-1、9-2、9-3、9-4の通りであった。

表9-2 調査対象校の学級規模カテゴリー別学級数, 学級規模の記述統計量

学級規模のカテゴリー	学校数	学級数		学級規模	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
学級規模 \leq 33.0名	8	4.750	1.282	29.132	1.702
33.0名 $<$ 学級規模 $<$ 37.0名	22	3.864	1.521	35.634	0.788
37.0名 \leq 学級規模	18	4.222	1.592	38.816	1.006
合計	48	4.146	1.516	35.744	3.484



図 9-1 学年経営の実施状況：全体 (N=48)

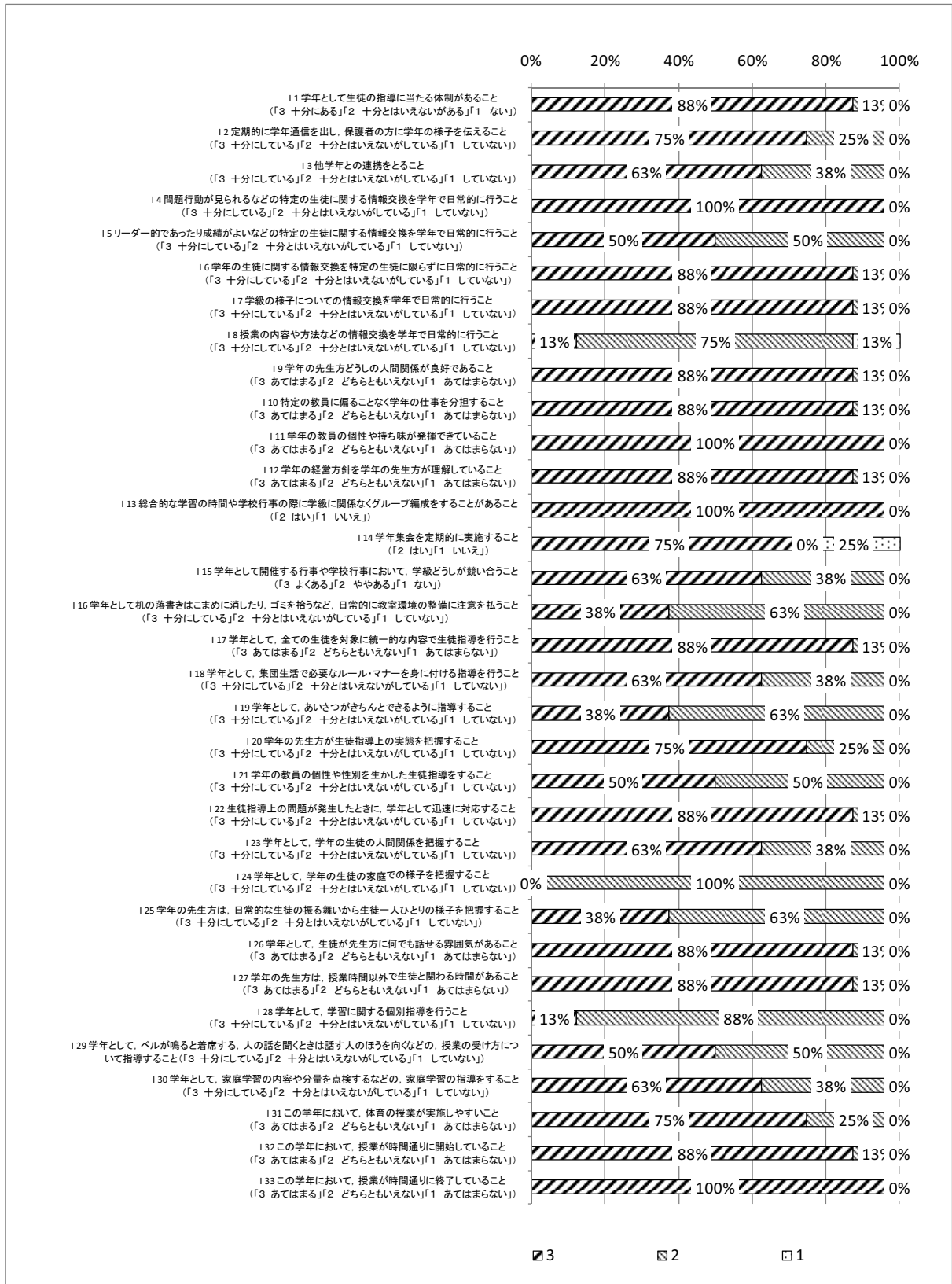


図 9-2 学年経営の実施状況：学級規模 ≤ 33.0 名 (n=8)



図 9-3 学年経営の実施状況:33.0名<学級規模<37.0名 (n=22)

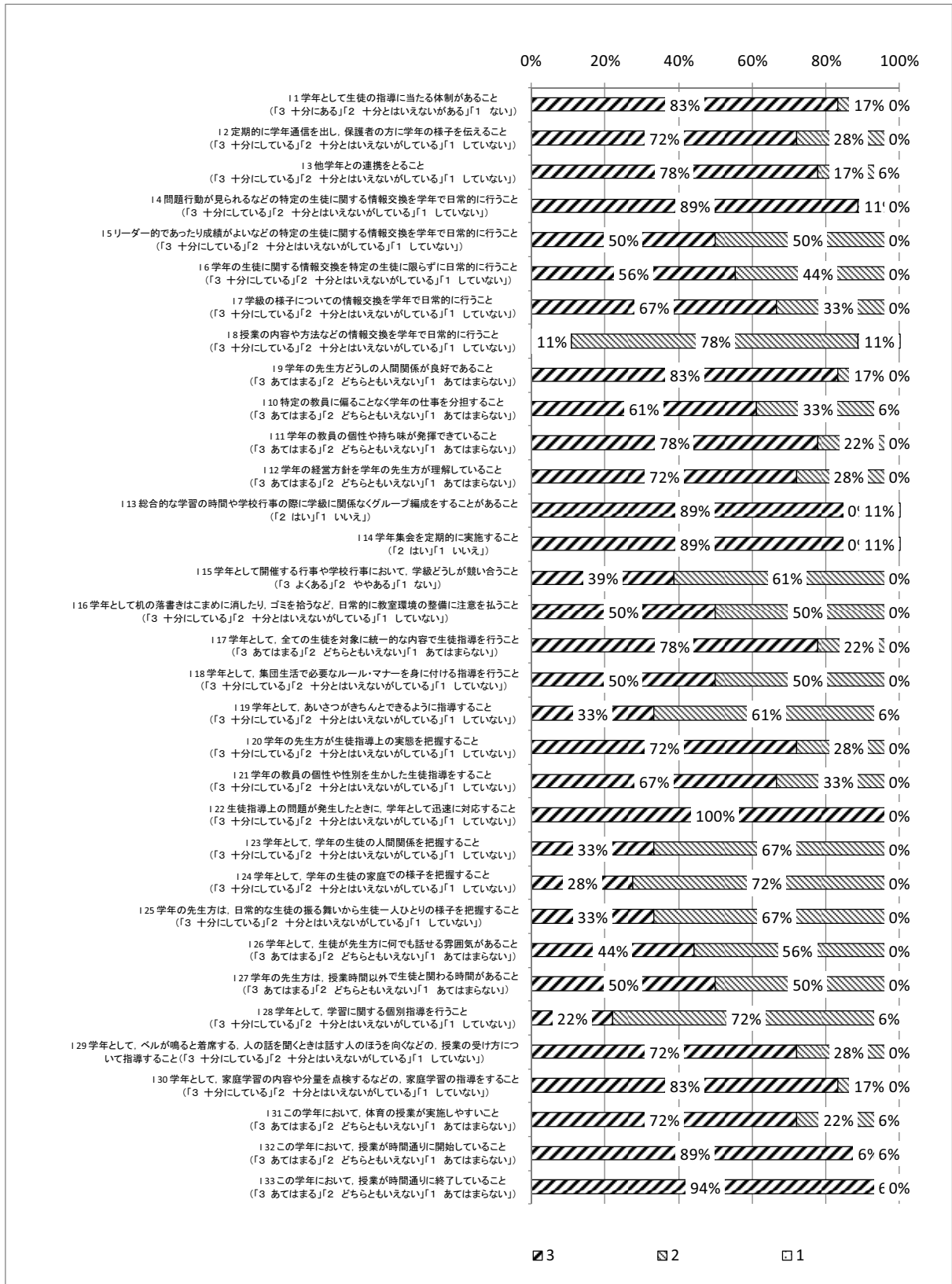


図 9-4 学年経営の実施状況：37.0 名 ≦ 学級規模 (n=18)

次に、学年経営の実施状況について 33 項目からなる質問紙調査の結果に対して、学年の学級数と学級規模を説明変数とした順序ロジスティック回帰分析を行った結果は以下の通りであった。なお、項目によっては、元々の選択肢の数が 3 であってもそのうち一つの選択肢に回答がなかった場合、二値型のロジスティック回帰分析を行っている。これらのうち、「学年として、全ての生徒を対象に統一的な内容で生徒指導を行うこと」と「学年として、家庭学習の内容や分量を点検するなどの、家庭学習の指導をすること」において学年の学級数の係数が有意であり、「学年として、生徒が先生方に何でも話せる雰囲気があること」において平均学級規模 33.0 名以下の係数が有意であった。これ以外の項目においては、学年の学級数、平均学級規模 33.0 名以下、33.0 名超 37.0 名未満、37.0 名以上のそれぞれのダミー変数の係数は有意ではなかった。なお、項目 4, 11, 13, 22, 24, 33 については、回答が極端に偏っていたために、有効な推定値が得られなかった。

表 9-3 項目 1 学年として生徒の指導に当たる体制があること

	有意確率	B	標準誤差
閾値	0.135	-1.941	1.299
学級数	0.767	-0.077	0.261
学級規模 ≤ 33.0 名	0.764	0.376	1.249
33.0 名 < 学級規模 < 37.0 名	0.875	-0.134	0.846
37.0 名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	30.440		
χ^2	0.231		
ρ	0.972		
McFadden's R^2	0.005		

表 9-4 項目 2 定期的に学年通信を出し、保護者の方に学年の様子を伝えること

	有意確率	B	標準誤差
閾値	0.096	-1.836	1.103
学級数	0.351	-0.203	0.218
学級規模 ≤ 33.0 名	0.804	0.243	0.983
33.0 名 < 学級規模 < 37.0 名	0.702	-0.272	0.710
37.0 名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	29.699		
χ^2	1.041		
ρ	0.791		
McFadden's R^2	0.018		

表 9-5 項目 3 他学年との連携をとること

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値1	0.004	-4.101	1.426
閾値2	0.384	-0.908	1.043
学級数	0.755	0.067	0.213
学級規模 ≤ 33.0名	0.466	-0.675	0.926
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.288	-0.752	0.708
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	44.582		
χ^2	1.400		
<i>p</i>	0.706		
McFadden's R^2	0.020		

表 9-6 項目 5 リーダー的であったり成績がよいなどの特定の生徒に関する情報交換を学年で日常的に行うこと

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.411	0.806	0.980
学級数	0.347	0.191	0.203
学級規模 ≤ 33.0名	0.907	-0.101	0.863
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.497	0.443	0.653
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	34.924		
χ^2	1.302		
<i>p</i>	0.729		
McFadden's R^2	0.020		

表 9-7 項目 6 学年の生徒に関する情報交換を特定の生徒に限らずに日常的に行うこと

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.524	0.655	1.029
学級数	0.338	0.209	0.219
学級規模 ≤ 33.0名	0.167	1.629	1.178
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.354	0.625	0.674
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	30.700		
χ^2	3.771		
<i>p</i>	0.287		
McFadden's R^2	0.062		

表 9-8 項目 7 学級の様子についての情報交換を学年で日常的に行うこと

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.463	-0.745	1.016
学級数	0.953	-0.012	0.209
学級規模 ≤ 33.0名	0.288	1.259	1.185
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.437	-0.515	0.663
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	33.433		
χ^2	3.143		
<i>p</i>	0.370		
McFadden's R^2	0.050		

表 9-9 項目 8 授業の内容や方法などの情報交換を学年で日常的に行うこと

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値1	0.615	-0.577	1.149
閾値2	0.004	4.071	1.411
学級数	0.112	0.405	0.255
学級規模 ≤ 33.0名	0.857	-0.194	1.073
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.423	0.639	0.798
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	40.627		
χ^2	3.021		
<i>p</i>	0.388		
McFadden's R^2	0.048		

表 9-10 項目 9 学年の先生方どうしの人間関係が良好であること

	有意確率	B	標準誤差
閾値	0.210	-1.936	1.545
学級数	0.814	-0.076	0.324
学級規模 \leq 33.0名	0.765	0.375	1.253
33.0名 $<$ 学級規模 $<$ 37.0名	0.244	1.409	1.208
37.0名 \leq 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	19.497		
χ^2	1.748		
ρ	0.626		
McFadden's R^2	0.055		

表 9-11 項目 10 特定の教員に偏ることなく学年の仕事を分担すること

	有意確率	B	標準誤差
閾値1	0.007	-3.774	1.391
閾値2	0.572	-0.567	1.004
学級数	0.855	-0.038	0.208
学級規模 \leq 33.0名	0.184	1.566	1.179
33.0名 $<$ 学級規模 $<$ 37.0名	0.791	0.174	0.656
37.0名 \leq 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	39.881		
χ^2	2.307		
ρ	0.511		
McFadden's R^2	0.034		

表 9-12 項目 12 学年の経営方針を学年の先生方が理解していること

	有意確率	B	標準誤差
閾値	0.274	-1.182	1.081
学級数	0.809	-0.053	0.221
学級規模 \leq 33.0名	0.395	1.019	1.198
33.0名 $<$ 学級規模 $<$ 37.0名	0.762	-0.213	0.703
37.0名 \leq 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	38.514		
χ^2	1.310		
ρ	0.727		
McFadden's R^2	0.023		

表 9-13 項目 14 学年集会を定期的にも実施すること

	有意確率	B	標準誤差
閾値	0.119	-2.242	1.438
学級数	0.894	-0.038	0.286
学級規模 \leq 33.0名	0.390	-0.962	1.117
33.0名 $<$ 学級規模 $<$ 37.0名	0.801	-0.247	0.980
37.0名 \leq 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	23.261		
χ^2	0.817		
ρ	0.846		
McFadden's R^2	0.020		

表 9-14 項目 15 学年として開催する行事や学校行事において、学級どうしが競い合うこと

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.151	1.496	1.041
学級数	0.249	0.244	0.212
学級規模 ≤ 33.0名	0.333	0.860	0.889
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.734	-0.231	0.679
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	35.996		
χ^2	3.646		
ρ	0.302		
McFadden's R^2	0.057		

表 9-15 項目 16 学年として机の落書きはこまめに消したり、ゴミを拾うなど、日常的に教室環境の整備に注意を払うこと

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.865	0.164	0.964
学級数	0.846	0.039	0.199
学級規模 ≤ 33.0名	0.544	-0.532	0.876
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.583	-0.354	0.644
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	33.088		
χ^2	0.523		
ρ	0.914		
McFadden's R^2	0.008		

表 9-16 項目 17 学年として、全ての生徒を対象に統一的な内容で生徒指導を行うこと

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.282	1.480	1.376
学級数	0.044	0.722	0.359
学級規模 ≤ 33.0名	0.848	0.246	1.285
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.319	0.913	0.916
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	21.707		
χ^2	5.955		
ρ	0.114		
McFadden's R^2	0.138		

表 9-17 項目 18 学年として、集団生活に必要なルール・マナーを身に付ける指導を行うこと

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.504	0.650	0.972
学級数	0.444	0.154	0.201
学級規模 ≤ 33.0名	0.622	0.434	0.879
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.710	0.240	0.646
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	37.239		
χ^2	0.949		
ρ	0.814		
McFadden's R^2	0.014		

表 9-18 項目 19 学年として、あいさつがきちんとできるように指導すること

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値1	0.110	-2.129	1.333
閾値2	0.022	2.529	1.106
学級数	0.071	0.390	0.216
学級規模 ≤ 33.0名	0.835	0.187	0.900
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.486	0.480	0.690
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	40.403		
χ^2	3.621		
<i>p</i>	0.305		
McFadden's R^2	0.051		

表 9-19 項目 20 学年の先生方が生徒指導上の実態を把握すること

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.796	0.317	1.228
学級数	0.268	0.314	0.283
学級規模 ≤ 33.0名	0.969	-0.039	1.002
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.110	1.493	0.934
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	24.351		
χ^2	3.977		
<i>p</i>	0.264		
McFadden's R^2	0.086		

表 9-20 項目 21 学年の教員の個性や性別を生かした生徒指導をすること

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.368	-0.894	0.994
学級数	0.814	-0.047	0.202
学級規模 ≤ 33.0名	0.443	-0.669	0.872
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.283	-0.711	0.662
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	32.844		
χ^2	1.342		
<i>p</i>	0.719		
McFadden's R^2	0.020		

表 9-21 項目 23 学年として、学年の生徒の人間関係を把握すること

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.219	1.254	1.019
学級数	0.523	0.131	0.205
学級規模 ≤ 33.0名	0.199	1.145	0.891
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.575	0.376	0.670
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	34.835		
χ^2	2.348		
<i>p</i>	0.503		
McFadden's R^2	0.036		

表 9-22 項目 25 学年の先生方は、日常的な生徒の振る舞いから
生徒一人ひとりの様子を把握すること

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.990	-0.013	0.984
学級数	0.411	-0.170	0.207
学級規模 ≤ 33.0名	0.757	0.278	0.899
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.332	0.644	0.664
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	40.258		
χ^2	1.894		
<i>p</i>	0.595		
McFadden's R^2	0.029		

表 9-23 項目 26 学年として、生徒が先生方に何でも話せる雰囲気があること

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.124	-1.635	1.062
学級数	0.052	-0.448	0.230
学級規模 ≤ 33.0名	0.038	2.546	1.227
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.643	-0.317	0.682
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	26.897		
χ^2	10.239		
<i>p</i>	0.017		
McFadden's R^2	0.154		

表 9-24 項目 27 学年の先生方は、授業時間以外で生徒と関わる時間があること

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値1	0.003	-4.154	1.399
閾値2	0.469	-0.720	0.993
学級数	0.447	-0.157	0.206
学級規模 ≤ 33.0名	0.092	1.991	1.181
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.531	0.404	0.646
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	40.609		
χ^2	4.073		
<i>p</i>	0.254		
McFadden's R^2	0.057		

表 9-25 項目 28 学年として、学習に関する個別指導を行うこと

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値1	0.010	-3.920	1.512
閾値2	0.229	1.410	1.171
学級数	0.983	-0.005	0.241
学級規模 ≤ 33.0名	0.777	-0.311	1.100
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.971	0.028	0.777
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	33.718		
χ^2	0.117		
<i>p</i>	0.990		
McFadden's R^2	0.002		

表 9-26 項目 29 学年として、ベルが鳴ると着席する、人の話を聞くときは話す人のほうを向くなどの、授業の受け方について指導すること

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.506	-0.669	1.006
学級数	0.741	0.068	0.207
学級規模 ≤ 33.0名	0.265	-0.994	0.891
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.170	-0.933	0.681
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	33.918		
χ^2	2.453		
<i>p</i>	0.484		
McFadden's R^2	0.038		

表 9-27 項目 30 学年として、家庭学習の内容や分量を点検するなどの、家庭学習の指導をすること

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.004	-4.455	1.557
学級数	0.028	-0.608	0.276
学級規模 ≤ 33.0名	0.328	-1.007	1.029
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.443	-0.677	0.881
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	26.144		
χ^2	6.955		
<i>p</i>	0.073		
McFadden's R^2	0.135		

表 9-28 項目 31 この学年において、体育の授業が実施しやすいこと

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値1	0.029	-3.093	1.420
閾値2	0.762	-0.326	1.078
学級数	0.554	0.137	0.231
学級規模 ≤ 33.0名	0.874	0.156	0.981
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.585	0.401	0.735
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	37.710		
χ^2	0.554		
<i>p</i>	0.907		
McFadden's R^2	0.009		

表 9-29 項目 32 この学年において、授業が時間通りに開始していること

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値1	0.499	-1.195	1.767
閾値2	0.720	0.565	1.575
学級数	0.109	0.692	0.432
学級規模 ≤ 33.0名	0.717	-0.507	1.397
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.582	0.598	1.086
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	21.811		
χ^2	3.263		
<i>p</i>	0.353		
McFadden's R^2	0.088		

9-5 考察

以上の結果から、学年経営の状況に、学年の学級数や学級規模が与える影響を検討すると以下の通りとなる。すなわち、学年の学級数が多い学校ほど、学年全体で全ての生徒を対象に統一的な内容で生徒指導を行うことが多いことが示唆された。また、37.0名以上の学級規模の学校と比較すると、平均学級規模 33.0名以下の学校において学年全体として生徒が先生方に何でも話せる雰囲気があることが示唆された。一方で、学年の学級数が多い学校ほど、学年として家庭学習の内容や分量を点検するなどの、家庭学習の指導をすることが少ないことが示唆された。

しかし、有意な係数がみられたのが 33 項目中 3 項目にすぎないことを考慮すると、学年経営の状況に対して、学年の学級数や学級規模が与える影響は限定的であると言わざるを得ない。このような結果の背景として、本研究の予備調査として実施した学校訪問調査において確認されたように、学校をとりまくさまざまな条件をふまえて、利点を生かすことや不利点を補うことなどの創意工夫がなされていることが指摘できよう。また、ほとんどの項目において有意差がみられなかったことを考慮すると、その有意差は偶然検出されたものであるかもしれないという点に配慮し、その差の解釈には慎重になる必要がある。

引用文献

- 佐藤静一・今福嘉代 (1997). 学校規模と児童の人間関係及び学校モラル 熊本大学教育実践研究, 14, 55-61.
- 八並光俊 (1997). 公立中学校における生徒指導体制と生徒指導機能の学校規模別分析 兵庫教育大学研究紀要 第 1 分冊, 17, 93-104.

10 学年の学級数と学級規模が教科の指導準備および指導方法等に与える影響

10-1 問題

ここでは、学年の学級数と学級規模が教科の指導準備および指導方法等に与える影響を検討する。本研究の予備調査として実施した小中学校の学年主任を対象とした自由記述調査の結果では、学年の学級数の多少が、多様な学習形態による指導の実現状況や、指導方法工夫改善および教材研究深化の度合いに影響を与えるのではないかと回答が見られた。

先行研究を検討すると、学校規模に関する研究の中には、学校規模（学校の全校生徒数）が小さいほど教師が生徒の学習に責任を持つ程度が高いといった指摘が見られる（Lee & Loeb, 2000）。また、学級規模に関する研究のうち、学級規模と指導方法との関連を検討した研究結果を概観すると、以下のような結果が得られている。テネシー州の STAR 計画で小規模学級に割り当てられた教師を対象とした聞き取り調査を行った結果、小規模学級において指導を担当した教師は一斉指導に要する時間が少なくなり、児童が授業中にクラス全体で、またグループで議論する時間を多く持つことができたほか、通常規模学級と比べてより児童個人に対する注意を向けることができ、授業態度が悪い児童に対しても即時に対応できるといった利点があることが明らかとなった（Johnston, 1989）。ほかにも、教師一人当たりの生徒数が多くなるほど一斉指導が増え個別指導が減少することが示されている（Betts, 1999; Rice, 1999; Shapson, Wright, Eason, & Fitzgerald, 1980）。このように、先行研究においては学校規模と指導方法、ないしは学級規模と指導方法といった2変数の関係を検討しているものが多い。

ところで、日本の教員配置の仕組みでは、40名を上限とした学級規模によって学年の学級数が決まり、その学級数に応じて学校ごとに配置される教員数が決まる。そのため、学年の学級数が少ないと1名の教科担任が複数の学年の授業を担当することが起こる一方で、学年の学級数が多いと一つの学年のある教科の授業を複数の教科担任が担当するといったことも起こる。したがって、学年の学級数が教科の指導準備および指導方法等に影響を与えたと考えられる。

さらに、単に1学年2学級であっても1学級あたりの生徒数の範囲は20～40名となるといったように、学年当たりの学級数が同じであっても学級規模は異なる。先行研究で指摘されているように、学級規模が指導方法に影響を与えうるということを踏まえると、学年の学級数が教師の教科指導における指導準備および指導方法等に与える影響を検討するには学級規模をも考慮する必要がある。

10-2 目的

先に述べた問題を踏まえ、指導の準備（「学力や学習適性の個人差にあわせた計画をたてている」など）や指導方法（「1単元につき一度以上、生徒の実態を把握しながら、授業展開のしかたを変化させている」など）の状況に、学年の学級数や学級規模が与える影響を検討する。そのために、中学校第2学年の国語、社会、理科における指導の準備や指導方

法の実施状況について 25 項目からなる質問紙調査を実施し、その結果に対して、学年の学級数と学級規模を説明変数とした 2 項ロジスティック回帰分析を行う。

なお、本研究の調査対象校は X 県における義務標準法による試算上第 2 学年の学級数が 2 学級以上かつ学級あたりの生徒数が 34 名以上となる中学校 48 校であった。調査対象校における学級規模は 34 名から 40 名の範囲となるが、そのうち数校では県の独自政策による少人数学級編制（1 学級当たり生徒数の上限 33 名）が先行的に実施されていたため、実際の調査対象校の学級規模の範囲は 25 名から 40 名程度であった。学級規模が 33 名以下となるのは県の独自政策を受けた学校に限定されていたことと、県の独自政策を受けなかった学校の学級規模の分布状況を踏まえ、学級規模については学校ごとの平均学級規模 33.0 名以下、33.0 名超 37.0 名未満、37.0 名以上の 3 通りとし、それぞれをダミー変数として扱うこととした。そのうち、比較の基準とするカテゴリーには、37.0 名以上の学級規模を用いた。

また、調査対象教科としては、週当たり 3 時間以上実施されている教科を対象とした。ただし、数学と英語については学級集団を解体した指導（少人数指導）が行われる場合が多いため調査対象教科から除外した。

ここで、2 項ロジスティック回帰分析は、ある選択肢が 2 である（1, 2 とする）場合、回答 Y について $Y=1$ となる確率を $\Pr(Y=1)$ 、 $Y=2$ となる確率を $\Pr(Y=2)$ とすると、以下の式で表されるものである。

$$\Pr(Y=1) = \frac{\exp(k - \beta_1 x_{num\ i} - \beta_2 x_{dummy1\ i} - \beta_3 x_{dummy2\ i})}{1 + \exp(k - \beta_1 x_{num\ i} - \beta_2 x_{dummy1\ i} - \beta_3 x_{dummy2\ i})}$$
$$\Pr(Y=2) = 1 - \Pr(Y=1)$$

k : 閾値

$x_{num\ i}$: 学年の学級数

$x_{dummy1\ i}$: 学級規模が 33.0 名以下であることを示すダミー変数

$x_{dummy2\ i}$: 学級規模が 33.0 名超 37.0 名未満であることを示すダミー変数

10-3 方法

(1) 調査対象

調査対象校は、X 県における義務標準法による試算上第 2 学年の学級数が 2 学級以上かつ学級あたりの生徒数が 34 名以上となる中学校 48 校であった。調査対象者は調査対象校における第 2 学年の国語、社会、理科を担当している教師であった。

(2) 調査内容

教科指導における指導準備および指導方法を具体的に列挙した 25 項目（表 10-1）からなる教科担任質問紙調査を平成 21 年 12 月から平成 22 年 1 月にかけて実施した。回答は「あてはまる」ないしは「あてはまらない」のいずれかを選択することとした。なお、各調査対象校の学年の学級数および学級規模は、X 県の教育委員会がまとめたデータおよび X 県の教育委員会の指導主事を対象とした聞き取り調査の結果を用いて算出した。

表10-1 教科担任質問紙調査の項目

- (1) 学力や学習適性の個人差にあわせた計画をたてている
 - (2) 学力や学習適性の個人差にあわせた学習プリント等を作成している
 - (3) 学力や学習適性の個人差にあわせた教具(掛図, ピクチャーカード等)を用意している
 - (4) 同一の教材を, 学力や学習適性の個人差にあわせて活用している
 - (5) 同じ学年を担当している教師どうして話しあいをもっている
 - (6) 生徒全員にノート点検や学習プリントへのコメントつけをしている
 - (7) 個別指導用の教材や教具などを用いて指導を行っている
 - (8) 単元全体を通して, 授業時間中, 学習の内容や形態に応じて, 教員の立つ位置を変えたり, 机間指導を行っている
 - (9) 机間指導等を行いながら個人指導を行う際, すぐに解法を教えたりヒントを与えたりするのではなく, 生徒自身の気づきを促したり考えるための時間を与えている
 - (10) 単元導入時等に, どのような指導行えばよいかを知るための評価(診断的評価)を行っている
 - (11) 単元の途中に, 指導方法の改善や個別指導の資料を得るための評価(形成的評価)を行っている
 - (12) 単元につき一度以上, 教える内容に応じて授業の展開のしかたを変化させている
 - (13) 1単元につき一度以上, 生徒の実態を把握しながら, 授業展開のしかたを変化させている
 - (14) 1単元につき一度以上, グループ学習を行っている
 - (15) 1単元につき一度以上, 生徒どうして教えあう機会を設けている
 - (16) 1単元につき一度以上, すべての生徒が発表する機会を設けている
 - (17) 1単元につき一度以上, 生徒自身で学習を進める機会を設けている
 - (18) 1単元につき一度以上, 生徒自身で学習方法を選択できる機会を設けている
 - (19) 1単元につき一度以上, 生徒自身で学習内容を選択できる機会を設けている
 - (20) 1単元につき一度以上, すべての生徒個別に言葉がけをしている
 - (21) 1単元につき一度以上, 生徒全員を指名している
 - (22) 1単元につき一度以上, どのように勉強を進めれば良いかといった方法(学習方略)を教えている
 - (23) 1単元につき一度以上, 生徒の座る場所を自由にさせている
 - (24) 1単元につき一度以上, 教える内容に応じて座席の配列を変化させている
 - (25) 1単元につき一度以上, 学習集団内の生徒をいくつかのグループに分け, あるグループに対して集中的に指導を行っている
-

10-4 結果

(1) 調査対象校の学級規模カテゴリー別学級数, 学級規模

調査対象校の学級規模カテゴリー別学級数, 学級規模の記述統計量を求めた結果, 表10-2の通りであった。

表10-2 調査対象校の学級規模カテゴリー別学級数, 学級規模の記述統計量

学級規模のカテゴリー	学校数	学級数		学級規模	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
学級規模 \leq 33.0名	8	4.750	1.282	29.132	1.702
33.0名 $<$ 学級規模 $<$ 37.0名	22	3.864	1.521	35.634	0.788
37.0名 \leq 学級規模	18	4.222	1.592	38.816	1.006
合計	48	4.146	1.516	35.744	3.484

(2) 国語

中学校第2学年の国語における個人差に応じた指導の準備や個人差に応じた指導の実施状況について25項目からなる質問紙調査を実施した。各項目に対する回答状況は図10-1, 10-2, 10-3, 10-4の通りであった。

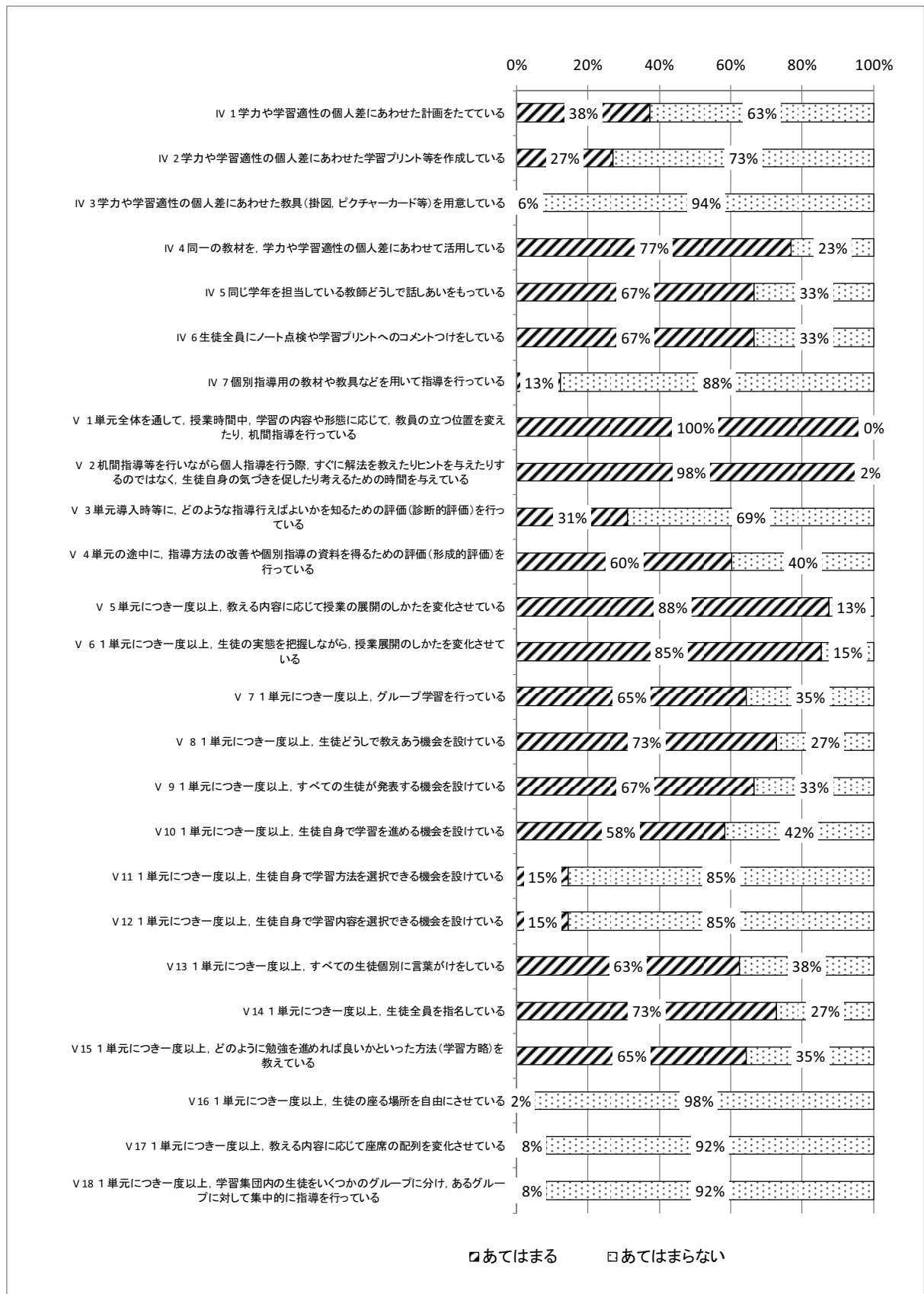


図 10-1 指導方法の工夫等(国語):全体(N=48)

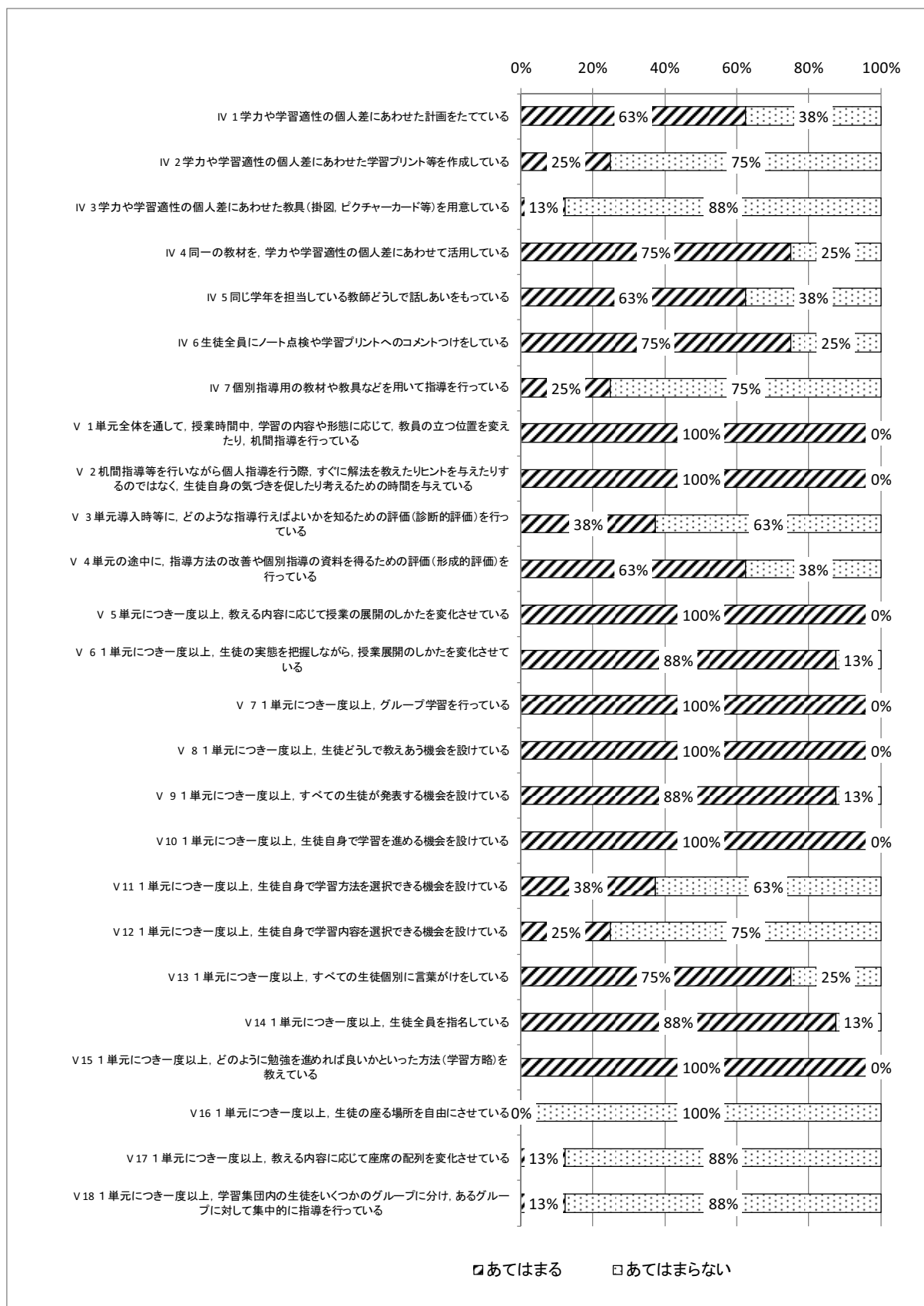


図 10-2 指導方法の工夫等(国語):学級規模 ≤ 33.0 名 (n=8)

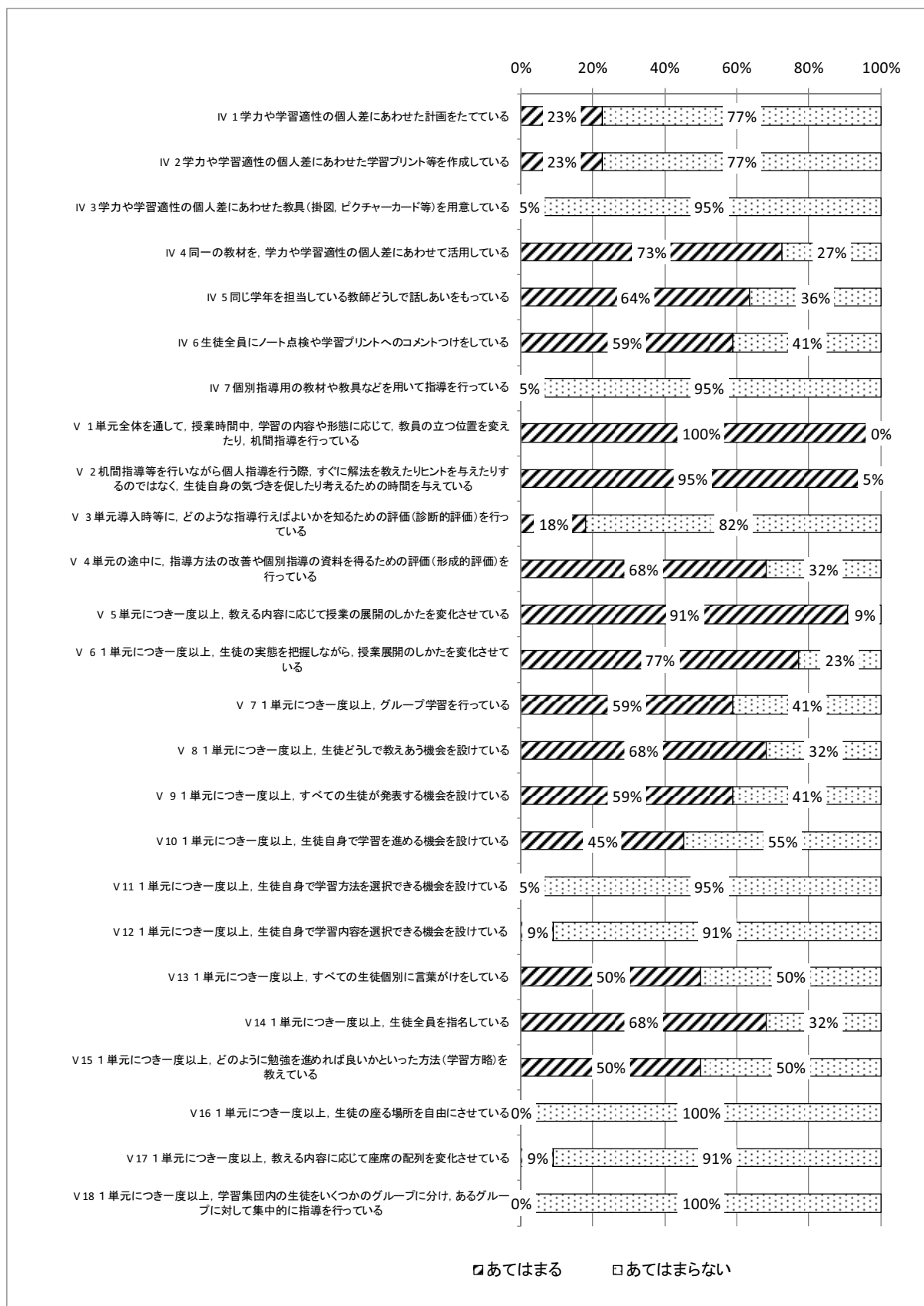


図 10-3 指導方法の工夫等(国語):33.0名<学級規模<37.0名(n=22)

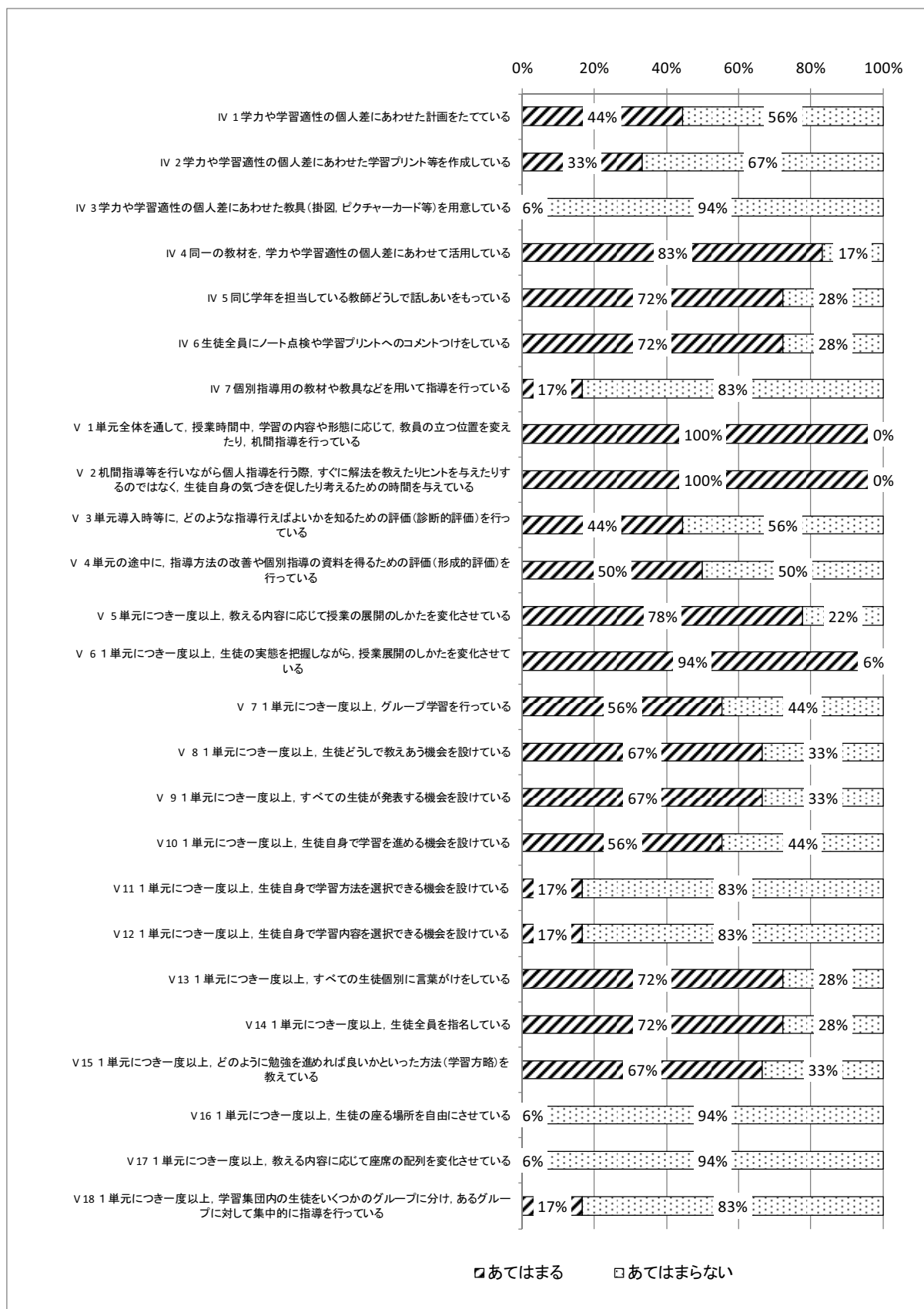


図 10-4 指導方法の工夫等(国語):37.0名≦学級規模(n=18)

次に、その結果に対して、学年の学級数と学級規模を説明変数とした2項ロジスティック回帰分析を行った結果は以下の通りであった。これらのうち、「同じ学年を担当している教師どうして話しあいをもっている」において学級数の係数が有意であった。これ以外の項目においては、学年の学級数、平均学級規模 33.0 名以下、33.0 名超 37.0 名未満、37.0 名以上のそれぞれのダミー変数の係数は有意ではなかった。なお、項目 8, 9, 12, 14, 15, 17, 22, 23, 25 については、回答が極端に偏っていたために、有効な推定値が得られなかった。

表 10-3 項目 1 学力や学習適性の個人差にあわせた計画をたてている

	有意確率	B	標準誤差
閾値	0.125	1.659	1.082
学級数	0.135	0.337	0.225
学級規模 ≤ 33.0 名	0.509	0.590	0.893
33.0 名 < 学級規模 < 37.0 名	0.191	-0.934	0.715
37.0 名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	41.537		
χ^2	6.982		
ρ	0.072		
McFadden's R^2	0.110		

表 10-4 項目 2 学力や学習適性の個人差にあわせた学習プリント等を作成している

	有意確率	B	標準誤差
閾値	0.863	-0.184	1.067
学級数	0.360	-0.212	0.232
学級規模 ≤ 33.0 名	0.764	-0.292	0.973
33.0 名 < 学級規模 < 37.0 名	0.398	-0.615	0.727
37.0 名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	30.846		
χ^2	1.446		
ρ	0.695		
McFadden's R^2	0.026		

表 10-5 項目 3 学力や学習適性の個人差にあわせた教具
(掛図, ピクチャーカード等)を用意している

	有意確率	B	標準誤差
閾値	0.021	8.475	3.665
学級数	0.062	1.072	0.575
学級規模 ≤ 33.0 名	0.605	0.844	1.633
33.0 名 < 学級規模 < 37.0 名	0.880	0.239	1.578
37.0 名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	13.350		
χ^2	5.510		
ρ	0.138		
McFadden's R^2	0.246		

表 10-6 項目 4 同一の教材を、学力や学習適性の個人差にあわせて活用している

	有意確率	B	標準誤差
閾値	0.776	-0.330	1.160
学級数	0.213	0.322	0.258
学級規模 ≤ 33.0名	0.497	-0.724	1.066
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.503	-0.541	0.809
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	25.546		
χ^2	2.347		
ρ	0.504		
McFadden's R^2	0.045		

表 10-7 項目 5 同じ学年を担当している教師どうして話しあいをもっている

	有意確率	B	標準誤差
閾値	0.232	1.302	1.090
学級数	0.024	0.575	0.255
学級規模 ≤ 33.0名	0.382	-0.851	0.973
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.727	-0.257	0.737
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	25.230		
χ^2	6.469		
ρ	0.091		
McFadden's R^2	0.106		

表 10-8 項目 6 生徒全員にノート点検や学習プリントへのコメントつけをしている

	有意確率	B	標準誤差
閾値	0.014	-2.936	1.194
学級数	0.051	-0.446	0.228
学級規模 ≤ 33.0名	0.731	0.348	1.009
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.266	-0.812	0.730
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	30.851		
χ^2	5.242		
ρ	0.155		
McFadden's R^2	0.086		

表 10-9 項目 7 個別指導用の教材や教具などを用いて指導を行っている

	有意確率	B	標準誤差
閾値	0.275	1.597	1.462
学級数	0.992	-0.003	0.312
学級規模 ≤ 33.0名	0.624	0.512	1.046
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.235	-1.436	1.208
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	22.967		
χ^2	2.817		
ρ	0.421		
McFadden's R^2	0.078		

表 10-10 項目 10 単元導入時等に、どのような指導行えばよいかを知るための評価
(診断的評価)を行っている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.203	1.378	1.083
学級数	0.230	0.272	0.226
学級規模 ≤ 33.0名	0.626	-0.435	0.893
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.098	-1.227	0.740
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	31.724		
χ^2	4.932		
ρ	0.177		
McFadden's R^2	0.083		

表 10-11 項目 11 単元の途中に、指導方法の改善や個別指導の資料を得るための評価
(形成的評価)を行っている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.958	0.052	0.983
学級数	0.952	0.012	0.204
学級規模 ≤ 33.0名	0.565	0.504	0.876
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.246	0.767	0.661
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	32.263		
χ^2	1.387		
ρ	0.709		
McFadden's R^2	0.022		

表 10-12 項目 13 1単元につき一度以上、生徒の実態を把握しながら、
授業展開のしかたを変化させている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.944	-0.112	1.584
学級数	0.052	0.772	0.397
学級規模 ≤ 33.0名	0.329	-1.554	1.592
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.197	-1.541	1.195
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	21.109		
χ^2	7.574		
ρ	0.056		
McFadden's R^2	0.190		

表 10-13 項目 16 1単元につき一度以上、すべての生徒が発表する機会を設けている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.289	-1.097	1.034
学級数	0.652	-0.095	0.210
学級規模 ≤ 33.0名	0.272	1.304	1.187
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.589	-0.361	0.669
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	31.297		
χ^2	2.599		
ρ	0.458		
McFadden's R^2	0.043		

表 10-14 項目 18 1単元につき一度以上、生徒自身で学習方法を選択できる機会を設けている

	有意確率	B	標準誤差
閾値	0.239	1.696	1.439
学級数	0.947	0.020	0.304
学級規模 \leq 33.0名	0.266	1.088	0.978
33.0名 $<$ 学級規模 $<$ 37.0名	0.237	-1.428	1.208
37.0名 \leq 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	23.164		
χ^2	4.943		
ρ	0.176		
McFadden's R^2	0.124		

表 10-15 項目 19 1単元につき一度以上、生徒自身で学習内容を選択できる機会を設けている

	有意確率	B	標準誤差
閾値	0.152	1.996	1.394
学級数	0.751	0.090	0.285
学級規模 \leq 33.0名	0.654	0.467	1.042
33.0名 $<$ 学級規模 $<$ 37.0名	0.500	-0.662	0.980
37.0名 \leq 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	22.720		
χ^2	1.358		
ρ	0.715		
McFadden's R^2	0.034		

表 10-16 項目 20 1単元につき一度以上、すべての生徒個別に言葉がけをしている

	有意確率	B	標準誤差
閾値	0.114	-1.688	1.067
学級数	0.419	-0.170	0.210
学級規模 \leq 33.0名	0.816	0.228	0.981
33.0名 $<$ 学級規模 $<$ 37.0名	0.136	-1.032	0.692
37.0名 \leq 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	32.898		
χ^2	3.403		
ρ	0.334		
McFadden's R^2	0.054		

表 10-17 項目 21 1単元につき一度以上、生徒全員を指名している

	有意確率	B	標準誤差
閾値	0.146	-1.604	1.104
学級数	0.496	-0.151	0.221
学級規模 \leq 33.0名	0.373	1.070	1.201
33.0名 $<$ 学級規模 $<$ 37.0名	0.723	-0.250	0.707
37.0名 \leq 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	33.947		
χ^2	1.718		
ρ	0.633		
McFadden's R^2	0.031		

表 10-18 項目 24 1 単元につき一度以上, 教える内容に応じて座席の配列を変化させている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.066	3.580	1.946
学級数	0.637	0.170	0.360
学級規模 ≤ 33.0名	0.586	0.813	1.492
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.641	0.596	1.280
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	21.154		
χ^2	0.601		
<i>p</i>	0.896		
McFadden's R^2	0.022		

(3) 社会

中学校第 2 学年の社会における個人差に応じた指導の準備や個人差に応じた指導の実施状況について 25 項目からなる質問紙調査を実施した。各項目に対する回答状況は図 10-5, 10-6, 10-7, 10-8 の通りであった。

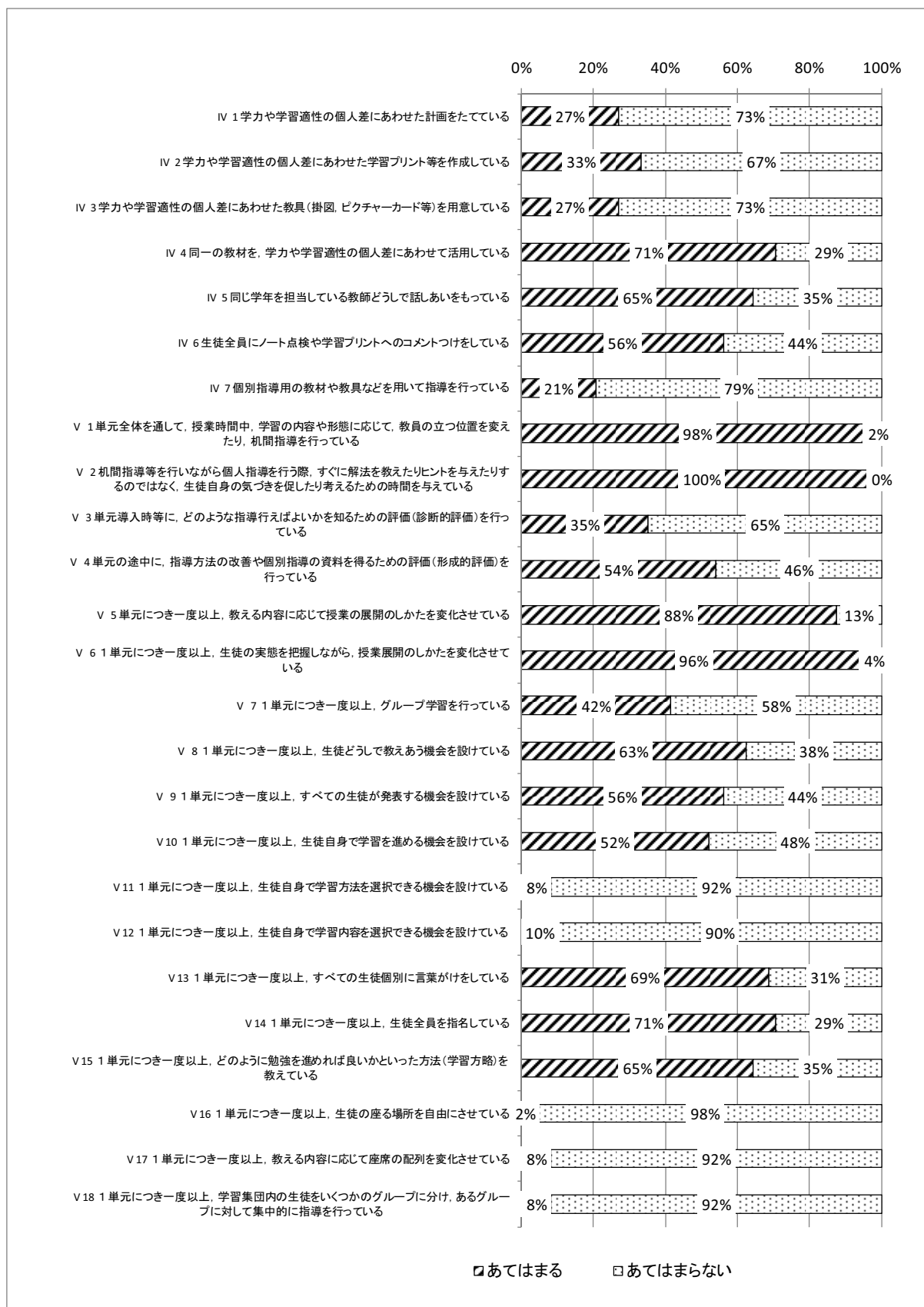


図 10-5 指導方法の工夫等(社会):全体(N=48)

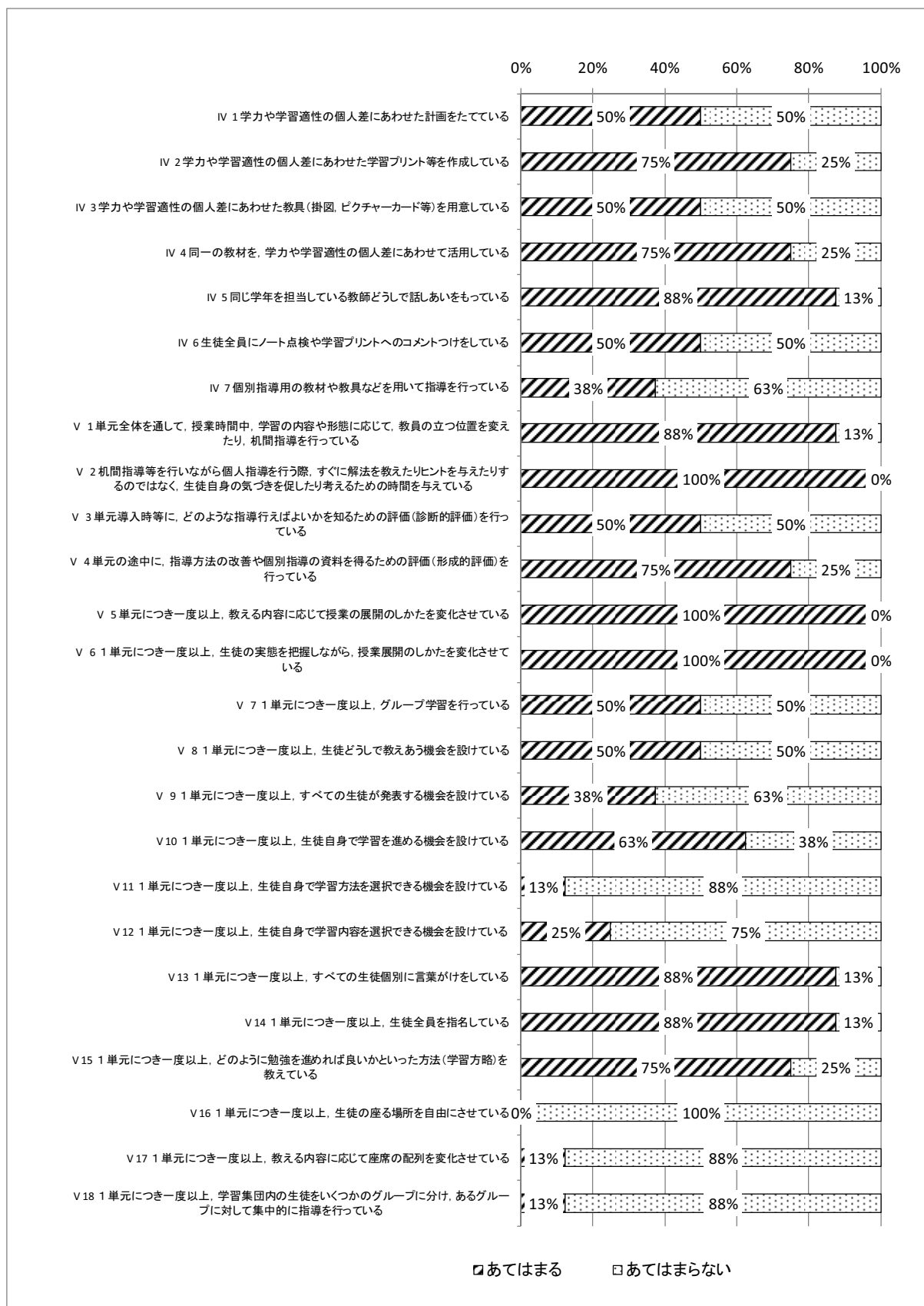


図 10-6 指導方法の工夫等(社会):学級規模 ≤ 33.0 名 (n=8)

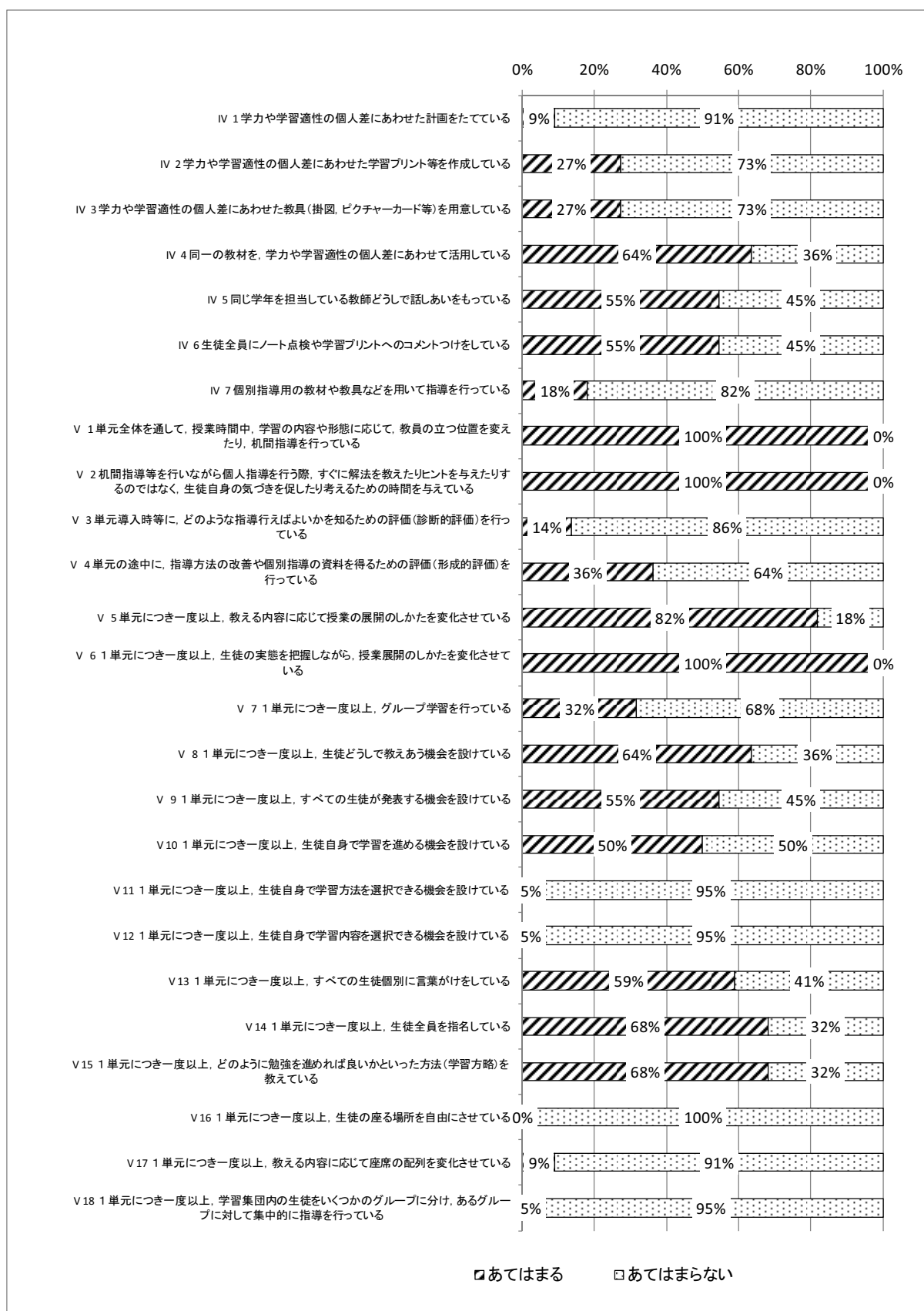


図 10-7 指導方法の工夫等(社会):33.0名<学級規模<37.0名(n=22)

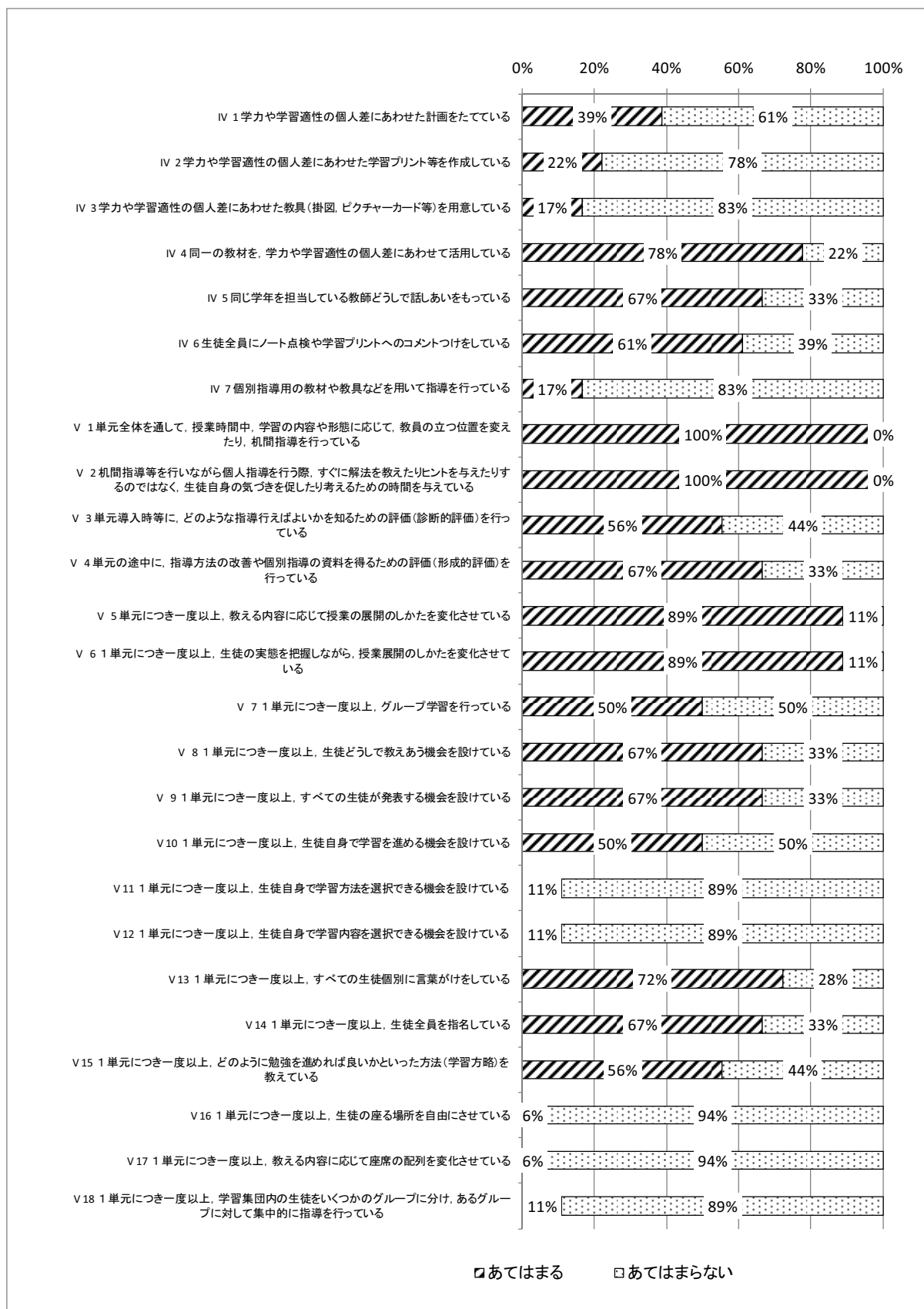


図 10-8 指導方法の工夫等(社会):37.0名≦学級規模(n=18)

次に、その結果に対して、学年の学級数と学級規模を説明変数とした2項ロジスティック回帰分析を行った結果は以下の通りであった。これらのうち、係数が有意であったものをあげると、「学力や学習適性の個人差にあわせた計画をたてている」における平均学級規模 33.0 名超 37.0 名未満、「学力や学習適性の個人差にあわせた学習プリント等を作成している」における学級数および平均学級規模 33.0 名以下、「同じ学年を担当している教師どうしで話しあいをもっている」における学級数、「単元導入時等に、どのような指導行えばよいかを知るための評価（診断的評価）を行っている」における平均学級規模 33.0 名超 37.0 名未満、「単元の途中に、指導方法の改善や個別指導の資料を得るための評価（形成的評価）を行っている」における平均学級規模 33.0 名超 37.0 名未満の係数であった。これ以外の項目においては、学年の学級数、平均学級規模 33.0 名以下、33.0 名超 37.0 名未満、37.0 名以上のそれぞれのダミー変数の係数は有意ではなかった。なお、項目 8, 9, 12, 13, 23 については、回答が極端に偏っていたために、有効な推定値が得られなかった。

表 10-19 項目 1 学力や学習適性の個人差にあわせた計画をたてている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.442	0.877	1.140
学級数	0.679	0.100	0.242
学級規模 ≤ 33.0 名	0.643	0.402	0.866
33.0 名 < 学級規模 < 37.0 名	0.040	-1.821	0.888
37.0 名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	32.578		
χ^2	7.693		
<i>p</i>	0.053		
McFadden's R^2	0.137		

表 10-20 項目 2 学力や学習適性の個人差にあわせた学習プリント等を作成している

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.008	3.632	1.376
学級数	0.041	0.523	0.256
学級規模 ≤ 33.0 名	0.024	2.343	1.039
33.0 名 < 学級規模 < 37.0 名	0.528	0.503	0.797
37.0 名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	27.313		
χ^2	11.999		
<i>p</i>	0.007		
McFadden's R^2	0.196		

表 10-21 項目 3 学力や学習適性の個人差にあわせた教具
(掛図, ピクチャーカード等)を用意している

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.026	2.854	1.279
学級数	0.238	0.280	0.237
学級規模 ≤ 33.0名	0.113	1.525	0.962
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.356	0.753	0.815
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	28.480		
χ^2	4.413		
<i>p</i>	0.220		
McFadden's R^2	0.079		

表 10-22 項目 4 同一の教材を, 学力や学習適性の個人差にあわせて活用している

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.582	-0.587	1.067
学級数	0.472	0.162	0.225
学級規模 ≤ 33.0名	0.806	-0.247	1.008
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.375	-0.644	0.726
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	31.367		
χ^2	1.570		
<i>p</i>	0.666		
McFadden's R^2	0.027		

表 10-23 項目 5 同じ学年を担当している教師どうして話しあいをもっている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.039	2.478	1.201
学級数	0.005	0.810	0.289
学級規模 ≤ 33.0名	0.479	0.883	1.249
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.603	-0.390	0.750
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	27.047		
χ^2	13.769		
<i>p</i>	0.003		
McFadden's R^2	0.221		

表 10-24 項目 6 生徒全員にノート点検や学習プリントへのコメントつけをしている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.665	-0.420	0.970
学級数	0.969	0.008	0.199
学級規模 ≤ 33.0名	0.597	-0.456	0.863
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.681	-0.267	0.650
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	38.253		
χ^2	0.328		
<i>p</i>	0.955		
McFadden's R^2	0.005		

表 10-25 項目 7 個別指導用の教材や教具などを用いて指導を行っている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.032	2.903	1.352
学級数	0.253	0.291	0.254
学級規模 ≤ 33.0名	0.309	0.999	0.981
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.800	0.218	0.859
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	29.141		
χ^2	2.798		
ρ	0.424		
McFadden's R^2	0.057		

表 10-26 項目 10 単元導入時等に、どのような指導行えばよいかを知るための評価
(診断的評価)を行っている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.292	1.163	1.104
学級数	0.167	0.332	0.241
学級規模 ≤ 33.0名	0.640	-0.413	0.883
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.010	-2.055	0.801
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	35.525		
χ^2	11.072		
ρ	0.011		
McFadden's R^2	0.177		

表 10-27 項目 11 単元の途中に、指導方法の改善や個別指導の資料を得るための評価
(形成的評価)を行っている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.085	-1.862	1.083
学級数	0.211	-0.270	0.216
学級規模 ≤ 33.0名	0.576	0.546	0.976
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.045	-1.400	0.698
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	33.307		
χ^2	7.078		
ρ	0.069		
McFadden's R^2	0.107		

表 10-28 項目 14 1単元につき一度以上、グループ学習を行っている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.370	-0.900	1.004
学級数	0.309	-0.213	0.210
学級規模 ≤ 33.0名	0.896	0.113	0.865
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.204	-0.856	0.674
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	33.539		
χ^2	2.703		
ρ	0.440		
McFadden's R^2	0.041		

表 10-29 項目 15 1 単元につき一度以上、生徒どうしで教えあう機会を設けている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.516	-0.650	1.000
学級数	0.960	0.010	0.206
学級規模 ≤ 33.0名	0.424	-0.699	0.873
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.847	-0.130	0.672
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	31.240		
χ^2	0.666		
ρ	0.881		
McFadden's R^2	0.010		

表 10-30 項目 16 1 単元につき一度以上、すべての生徒が発表する機会を設けている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.626	0.484	0.993
学級数	0.179	0.287	0.214
学級規模 ≤ 33.0名	0.126	-1.402	0.917
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.521	-0.432	0.673
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	31.576		
χ^2	3.868		
ρ	0.276		
McFadden's R^2	0.059		

表 10-31 項目 17 1 単元につき一度以上、生徒自身で学習を進める機会を設けている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.415	0.794	0.975
学級数	0.351	0.188	0.202
学級規模 ≤ 33.0名	0.635	0.418	0.880
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.917	0.067	0.646
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	36.553		
χ^2	1.309		
ρ	0.727		
McFadden's R^2	0.020		

表 10-32 項目 18 1 単元につき一度以上、生徒自身で学習方法を選択できる機会を設けている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.576	0.926	1.655
学級数	0.463	-0.291	0.396
学級規模 ≤ 33.0名	0.813	0.319	1.347
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.403	-1.075	1.285
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	16.566		
χ^2	1.395		
ρ	0.707		
McFadden's R^2	0.051		

表 10-33 項目 19 1単元につき一度以上、生徒自身で学習内容を選択できる機会を設けている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.949	0.103	1.612
学級数	0.211	-0.524	0.419
学級規模 ≤ 33.0名	0.251	1.395	1.217
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.369	-1.169	1.301
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	18.831		
χ^2	4.247		
<i>p</i>	0.236		
McFadden's R^2	0.132		

表 10-34 項目 20 1単元につき一度以上、すべての生徒個別に言葉がけをしている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.022	-2.723	1.188
学級数	0.081	-0.400	0.229
学級規模 ≤ 33.0名	0.323	1.209	1.222
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.278	-0.783	0.723
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	27.605		
χ^2	5.832		
<i>p</i>	0.120		
McFadden's R^2	0.098		

表 10-35 項目 21 1単元につき一度以上、生徒全員を指名している

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.650	-0.470	1.038
学級数	0.807	0.053	0.217
学級規模 ≤ 33.0名	0.302	1.225	1.186
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.897	0.088	0.683
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	32.989		
χ^2	1.545		
<i>p</i>	0.672		
McFadden's R^2	0.027		

表 10-36 項目 22 1単元につき一度以上、どのように勉強を進めれば良いか
といった方法(学習方略)を教えている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.351	0.960	1.029
学級数	0.197	0.283	0.219
学級規模 ≤ 33.0名	0.440	0.743	0.961
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.332	0.661	0.682
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	38.277		
χ^2	2.904		
<i>p</i>	0.407		
McFadden's R^2	0.047		

表 10-37 項目 24 1 単元につき一度以上、教える内容に応じて座席の配列を変化させている

	有意確率	B	標準誤差
閾値	0.066	3.580	1.946
学級数	0.637	0.170	0.360
学級規模 ≤ 33.0名	0.586	0.813	1.492
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.641	0.596	1.280
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	18.746		
χ^2	0.601		
ρ	0.896		
McFadden's R^2	0.022		

表 10-38 項目 25 1 単元につき一度以上、学習集団内の生徒をいくつかのグループに分け、あるグループに対して集中的に指導を行っている

	有意確率	B	標準誤差
閾値	0.369	1.494	1.665
学級数	0.703	-0.143	0.375
学級規模 ≤ 33.0名	0.870	0.217	1.330
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.426	-1.018	1.279
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	17.573		
χ^2	0.964		
ρ	0.810		
McFadden's R^2	0.035		

(4) 理科

中学校第2学年の理科における個人差に応じた指導の準備や個人差に応じた指導の実施状況について25項目からなる質問紙調査を実施した。各項目に対する回答状況は図10-9, 10-10, 10-11, 10-12の通りであった。

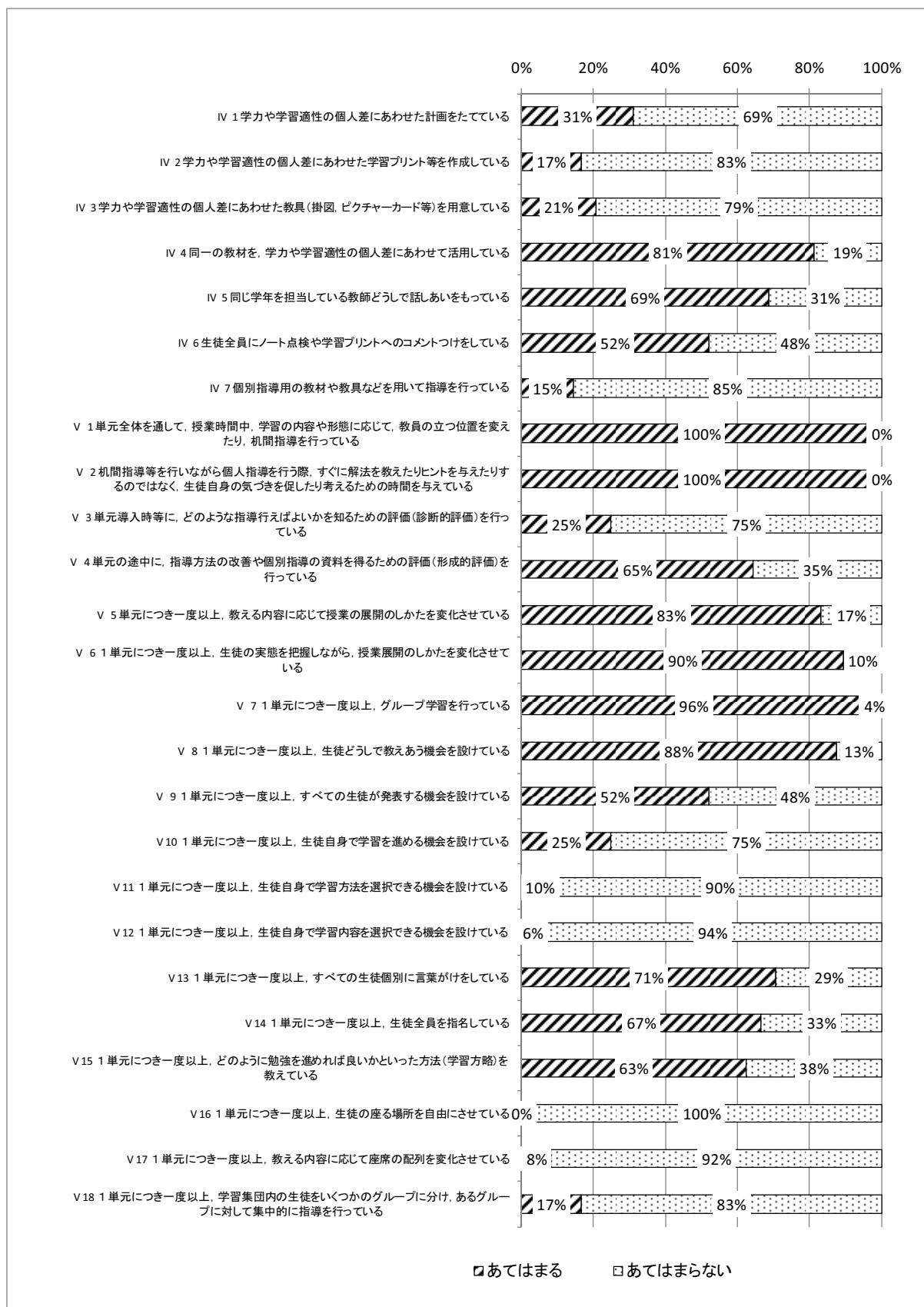


図 10-9 指導方法の工夫等(理科):全体(N=48)

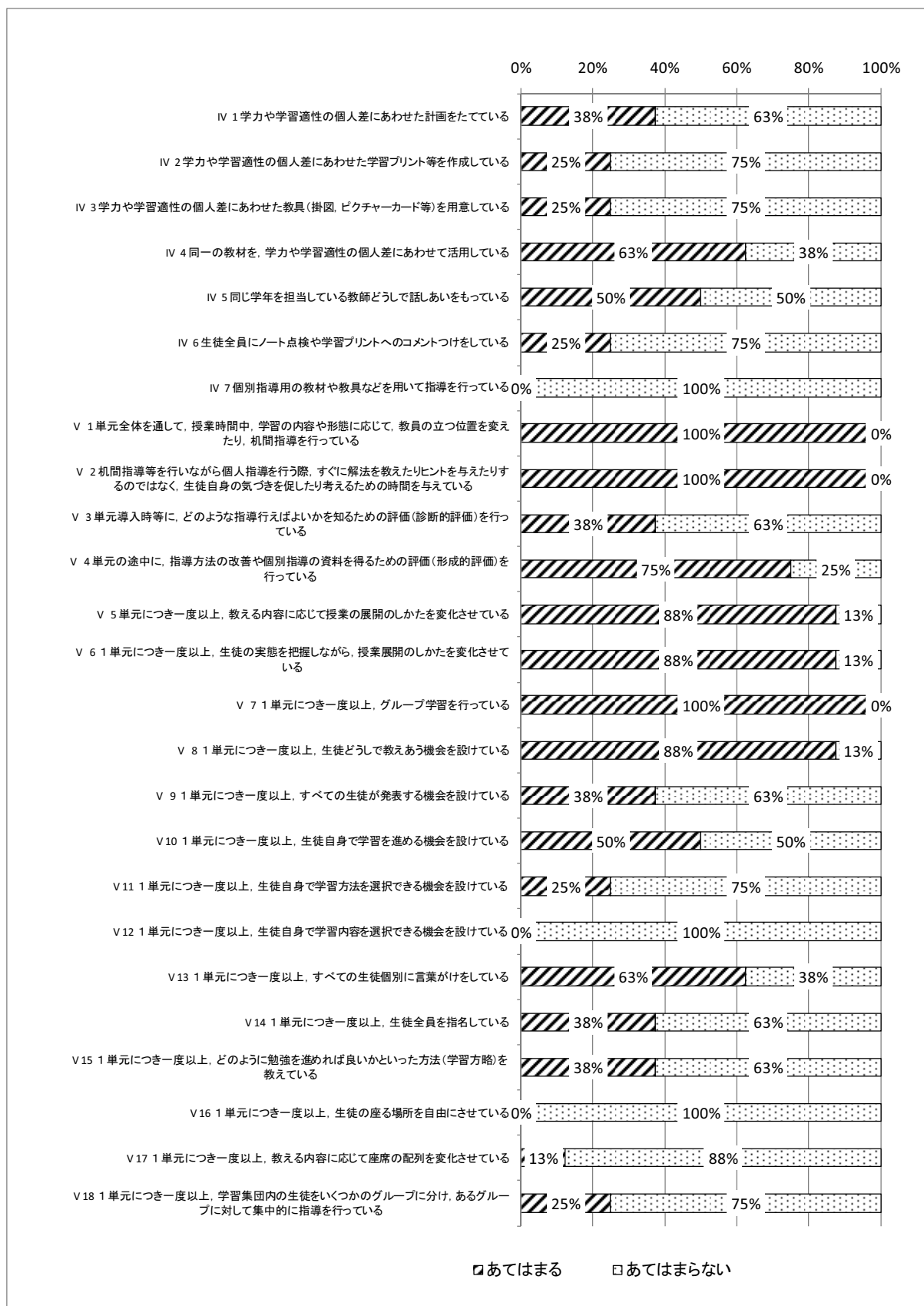


図 10-10 指導方法の工夫等(理科):学級規模 ≤ 33.0 名 (n=8)

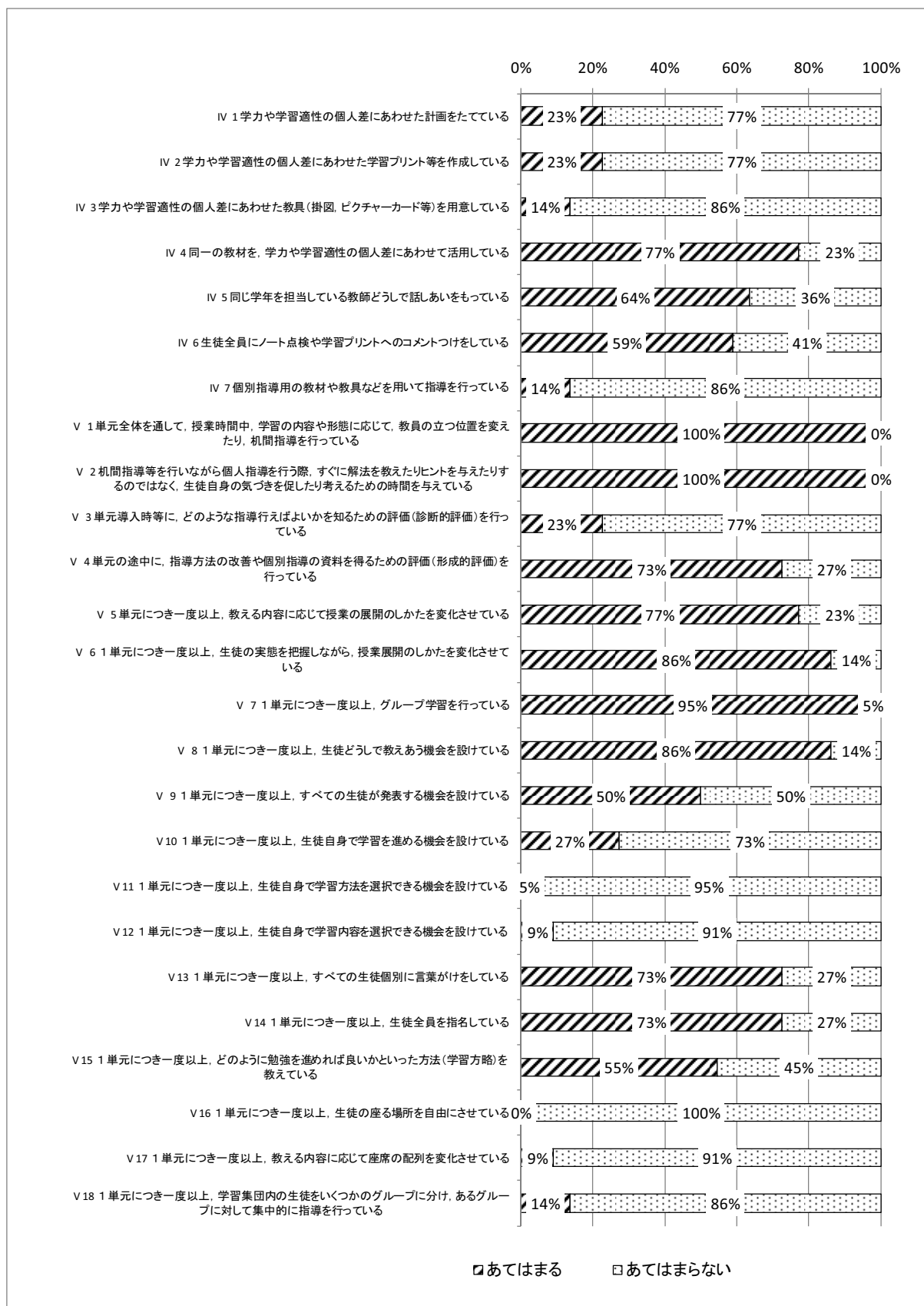


図 10-11 指導方法の工夫等(理科): 33.0 名 < 学級規模 < 37.0 名 (n=22)

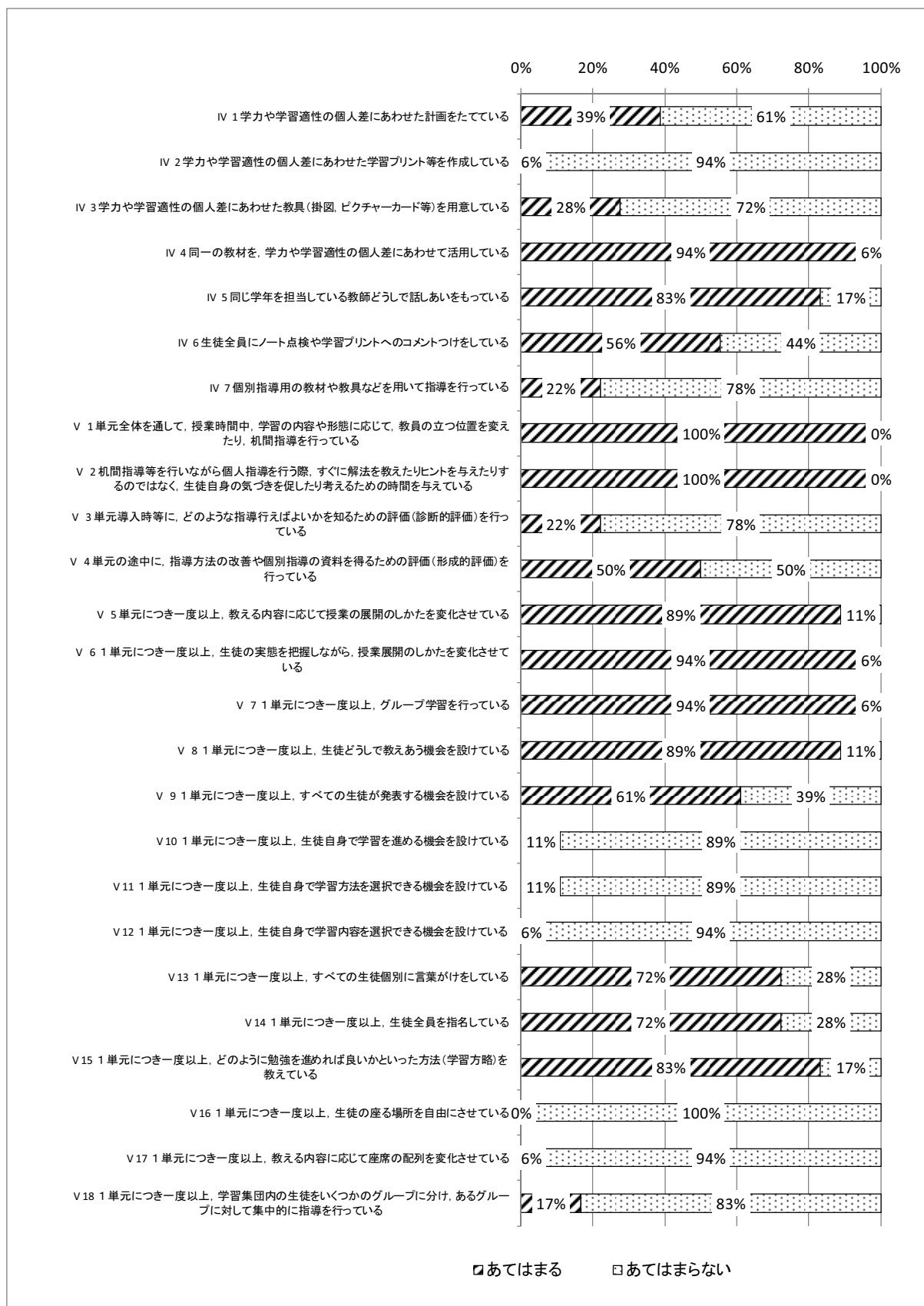


図 10-12 指導方法の工夫等(理科): 37.0 名 ≤ 学級規模 (n=18)

次に、その結果に対して、学年の学級数と学級規模を説明変数とした2項ロジスティック回帰分析を行った結果は以下の通りであった。これらのうち、係数が有意であったものをあげると、「1単元につき一度以上、生徒自身で学習を進める機会を設けている」と「1単元につき一度以上、どのように勉強を進めれば良いかといった方法（学習方略）を教えている」における平均学級規模33.0名以下の係数であった。これ以外の項目においては、学年の学級数、平均学級規模33.0名以下、33.0名超37.0名未満、37.0名以上のそれぞれのダミー変数の係数は有意ではなかった。なお、項目7、8、9、14、19、23については、回答が極端に偏っていたために、有効な推定値が得られなかった。

表 10-39 項目 1 学力や学習適性の個人差にあわせた計画をたてている

	有意確率	B	標準誤差
閾値	0.181	1.428	1.068
学級数	0.298	0.228	0.219
学級規模 ≤ 33.0名	0.844	-0.175	0.892
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.320	-0.708	0.712
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	32.680		
χ^2	2.507		
p	0.474		
McFadden's R^2	0.042		

表 10-40 項目 2 学力や学習適性の個人差にあわせた学習プリント等を作成している

	有意確率	B	標準誤差
閾値	0.309	1.527	1.502
学級数	0.270	-0.336	0.305
学級規模 ≤ 33.0名	0.143	1.986	1.356
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.185	1.536	1.159
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	21.588		
χ^2	4.267		
p	0.234		
McFadden's R^2	0.099		

表 10-41 項目 3 学力や学習適性の個人差にあわせた教具（掛図、ピクチャーカード等）を用意している

	有意確率	B	標準誤差
閾値	0.912	0.129	1.159
学級数	0.434	-0.201	0.257
学級規模 ≤ 33.0名	0.976	-0.030	0.989
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.240	-0.973	0.828
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	25.130		
χ^2	1.968		
p	0.579		
McFadden's R^2	0.040		

表 10-42 項目 4 同一の教材を, 学力や学習適性の個人差にあわせて活用している

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.061	-2.899	1.548
学級数	0.954	-0.016	0.272
学級規模 ≤ 33.0名	0.068	-2.314	1.269
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.161	-1.615	1.152
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	25.640		
χ^2	4.439		
<i>p</i>	0.218		
McFadden's R^2	0.096		

表 10-43 項目 5 同じ学年を担当している教師どうして話しあいをもっている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.834	-0.232	1.104
学級数	0.151	0.348	0.242
学級規模 ≤ 33.0名	0.059	-1.884	0.999
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.214	-0.981	0.789
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	29.934		
χ^2	5.700		
<i>p</i>	0.127		
McFadden's R^2	0.096		

表 10-44 項目 6 生徒全員にノート点検や学習プリントへのコメントつけをしている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.309	1.021	1.003
学級数	0.161	0.298	0.213
学級規模 ≤ 33.0名	0.118	-1.523	0.975
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.699	0.257	0.663
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	29.828		
χ^2	5.027		
<i>p</i>	0.170		
McFadden's R^2	0.076		

表 10-45 項目 10 単元導入時等に, どのような指導行えばよいかを知るための評価
(診断的評価)を行っている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.830	-0.242	1.127
学級数	0.144	-0.376	0.257
学級規模 ≤ 33.0名	0.301	1.004	0.971
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.901	-0.098	0.785
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	39.125		
χ^2	3.087		
<i>p</i>	0.378		
McFadden's R^2	0.057		

表 10-46 項目 11 単元の途中に、指導方法の改善や個別指導の資料を得るための評価
(形成的評価)を行っている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.667	-0.433	1.007
学級数	0.626	-0.103	0.211
学級規模 ≤ 33.0名	0.225	1.157	0.953
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.160	0.949	0.676
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	31.710		
χ^2	2.904		
ρ	0.407		
McFadden's R^2	0.047		

表 10-47 項目 12 単元につき一度以上、教える内容に応じて
授業の展開のしかたを変化させている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.220	-1.628	1.327
学級数	0.687	0.110	0.272
学級規模 ≤ 33.0名	0.882	-0.196	1.318
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.368	-0.820	0.911
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	21.597		
χ^2	1.250		
ρ	0.741		
McFadden's R^2	0.029		

表 10-48 項目 13 1単元につき一度以上、生徒の実態を把握しながら、
授業展開のしかたを変化させている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.033	-4.003	1.880
学級数	0.429	-0.260	0.328
学級規模 ≤ 33.0名	0.599	-0.786	1.494
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.368	-1.099	1.220
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	18.215		
χ^2	1.433		
ρ	0.698		
McFadden's R^2	0.045		

表 10-49 項目 15 1単元につき一度以上、生徒どうしで教えあう機会を設けている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.217	-1.785	1.447
学級数	0.815	0.071	0.302
学級規模 ≤ 33.0名	0.896	-0.173	1.318
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.831	-0.209	0.980
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	21.065		
χ^2	0.113		
ρ	0.990		
McFadden's R^2	0.003		

表 10-50 項目 16 1 単元につき一度以上, すべての生徒が発表する機会を設けている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.402	-0.824	0.983
学級数	0.662	-0.088	0.200
学級規模 ≤ 33.0名	0.297	-0.920	0.882
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.456	-0.485	0.651
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	39.571		
χ^2	1.510		
<i>p</i>	0.680		
McFadden's R^2	0.023		

表 10-51 項目 17 1 単元につき一度以上, 生徒自身で学習を進める機会を設けている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.090	2.174	1.282
学級数	0.927	0.022	0.244
学級規模 ≤ 33.0名	0.046	2.068	1.038
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.216	1.107	0.895
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	26.607		
χ^2	4.562		
<i>p</i>	0.207		
McFadden's R^2	0.085		

表 10-52 項目 18 1 単元につき一度以上, 生徒自身で学習方法を選択できる機会を設けている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.184	2.175	1.638
学級数	0.948	0.022	0.341
学級規模 ≤ 33.0名	0.388	0.969	1.122
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.453	-0.957	1.275
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	17.468		
χ^2	2.391		
<i>p</i>	0.495		
McFadden's R^2	0.075		

表 10-53 項目 20 1 単元につき一度以上, すべての生徒個別に言葉がけをしている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.244	-1.250	1.073
学級数	0.751	-0.069	0.218
学級規模 ≤ 33.0名	0.651	-0.410	0.907
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	1.000	0.000	0.717
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	35.743		
χ^2	0.413		
<i>p</i>	0.938		
McFadden's R^2	0.007		

表 10-54 項目 21 1単元につき一度以上、生徒全員を指名している

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.743	-0.344	1.049
学級数	0.508	0.148	0.223
学級規模 ≤ 33.0名	0.090	-1.560	0.919
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.914	0.078	0.719
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	35.609		
χ^2	3.914		
<i>p</i>	0.271		
McFadden's R^2	0.064		

表 10-55 項目 22 1単元につき一度以上、どのように勉強を進めれば良いか
といった方法(学習方略)を教えている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.464	-0.797	1.089
学級数	0.377	0.200	0.226
学級規模 ≤ 33.0名	0.023	-2.264	0.994
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.073	-1.382	0.770
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	32.904		
χ^2	7.191		
<i>p</i>	0.066		
McFadden's R^2	0.113		

表 10-56 項目 24 1単元につき一度以上、教える内容に応じて座席の配列を変化させている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.720	0.651	1.816
学級数	0.201	-0.597	0.467
学級規模 ≤ 33.0名	0.390	1.365	1.587
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.781	0.362	1.299
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	15.320		
χ^2	2.405		
<i>p</i>	0.493		
McFadden's R^2	0.087		

表 10-57 項目 25 1単元につき一度以上、学習集団内の生徒をいくつかのグループに分け、
あるグループに対して集中的に指導を行っている

	有意確率	<i>B</i>	標準誤差
閾値	0.196	1.683	1.303
学級数	0.948	0.017	0.268
学級規模 ≤ 33.0名	0.630	0.502	1.042
33.0名 < 学級規模 < 37.0名	0.796	-0.230	0.892
37.0名 ≤ 学級規模	-	-	-
-2 対数尤度	24.740		
χ^2	0.515		
<i>p</i>	0.916		
McFadden's R^2	0.012		

10-5 考察

以上の結果から、指導の準備や指導方法の実施状況に、学年の学級数や学級規模が与える影響を検討すると以下の通りとなる。

国語においては学年の学級数が多い学校ほど同じ学年を担当している教師どうしで話しあいをもっていることが多いことが示唆された。社会においては、学年の学級数が多い学校ほど同じ学年を担当している教師どうしで話しあいをもったり、学力や学習適性の個人差にあわせた学習プリント等を作成していることが多いことが示唆された。また、37.0名以上の学級規模の学校と比較すると、平均学級規模 33.0 名超 37.0 名未満の学校において学力や学習適性の個人差にあわせた計画をたてたり、診断的評価や形成的評価を行ったりしていることが少ないことが示唆された。加えて、37.0 名以上の学級規模の学校と比較すると、平均学級規模 33.0 名以下の学校において学力や学習適性の個人差にあわせた学習プリント等を作成していることが多いことが示唆された。理科においては 37.0 名以上の学級規模の学校と比較すると、平均学級規模 33.0 名以下の学校において生徒自身で学習を進める機会を設けていることが多いことが示唆された。また、37.0 名以上の学級規模の学校と比較すると、平均学級規模 33.0 名以下の学校において学習方略を教えることが少ないことが示唆された。

したがって、指導の準備や指導方法の実施状況に、学年の学級数や学級規模が与える影響は部分的ではあるものではないといえないと考えられる。このような結果の背景として、本研究の予備調査として実施した学校訪問調査において確認されたように、学校をとりまくさまざまな条件をふまえて、利点を生かすことや不利点を補うことなどの創意工夫がなされていることが指摘できよう。また、ほとんどの項目において有意差がみられなかったことを考慮すると、その有意差は偶然検出されたものであるかもしれないという点に配慮し、その差の解釈には慎重になる必要がある。

引用文献

- Betts, J. R., & Shkolnik, J. L. (1999). The behavioral effects of variations in class size: The case of math teachers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, **21**, 193-213.
- Johnston, J. M. (1989). Teacher perceptions of changes in teaching when they have a small class or an aide. *Peabody Journal of Education*, **67**, 106-122.
- Lee, V., & Loeb, S. (2000). School size in Chicago elementary schools: Effects on teachers' attitudes and students' achievement. *American Educational Research Journal*, **37**, 3-31.
- Rice, J. K. (1999). The impact of class size on instructional strategies and the use of time in high school mathematics and science courses. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, **21**, 215-229.
- Shapson, S. M., Wright, E. N., Eason, G., & Fitzgerald, J. (1980). An experimental study of the effects of class size. *American Educational Research Journal*, **17**, 141-152.

11 学年の学級数と学級規模が生徒の学習行動の経時的変化に与える影響

11-1 問題

ここでは、学年の学級数と学級規模が生徒の学習行動の経時的変化に与える影響を検討する。本研究の予備調査として実施した中学校の学年主任を対象とした自由記述調査の結果では、学年の学級数の多少が、生徒の授業中の集中の度合いや教師によるノート点検や家庭学習に関する指導助言の実現状況に影響を与えるのではないかと回答が見られた。

先行研究を検討すると、学校規模に関する研究の中には、学校規模（学校の全校生徒数）が小さいほど生徒の学校に対する態度が肯定的であったり、生徒の達成動機が高いといった指摘が見られる（Eddington & Gardener, 1984; Francis, 1992; Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008）。また、学校規模が小さい方が生徒の出席率が高く、学力格差の是正につながったり、全体的に生徒の学力を高めるといった研究成果の背景には、学校規模が小さいほどその学校で個人差に応じた指導が実現しやすくなり、ひいては生徒がより学習行動に取り組みやすくなるといったことが考えられることも指摘されている（National Research Council and the Institute of Medicine, 2004）。

また、学級規模に関する研究のうち、学級規模と学習行動との関連を検討した研究結果を概観すると、以下のような結果が得られている。テネシー州の STAR 計画において就学前から小学校3年生までの4年間小規模学級に在籍した児童は、そうではない児童と比較して、4年生時において授業中に積極的に学習活動に参加していたことが明らかとなっている（Finn, Fulton, Zaharias, & Nye, 1989）。また、小規模学級の方が学習課題に取り組む時間が多く授業中断時間が少なかったことや、大規模学級の方が授業中の立ち歩きなど、学習活動と関係のない行動が多く見られるといったことも明らかになっている（Blatchford, 2003; Cahen, Filby, McCutcheon, & Kyle, 1983）。さらに、動機づけ的な特性に目を向けると、学級規模が小さいほど算数の学習に対する自己概念が高い傾向が見られるといった指摘が見られる（Shapson, Wright, Eason, & Fitzgerald, 1980）。このように、学校規模が動機づけ的特性に影響を与える理由としては、学校規模が大きくなると生徒の匿名性が高くなり、教師の責任感や効力感が低下し、ひいては生徒の動機づけが低くなるといったことが考えられている（Roester, Urdan, & Stephens, 2009）。

このように、先行研究においては学校規模と学習行動、ないしは学級規模と学習行動といった2変数の関係を検討しているものが多い。

ところで、日本の教員配置の仕組みでは、40名を上限とした学級規模によって学年の学級数が決まり、その学級数に応じて学校ごとに配置される教員数が決まる。そのため、学年の学級数が少ないと1名の教科担任が複数の学年の授業を担当することが起こる一方で、学年の学級数が多いと一つの学年のある教科の授業を複数の教科担任が担当するといったことも起こる。したがって、学年の学級数が教科の指導準備および指導方法等に影響を与えると考えられる。

さらに、単に1学年2学級であっても1学級あたりの生徒数の範囲は20～40名となると

いったように、学年当たりの学級数が同じであっても学級規模は異なる。先行研究で指摘されているように、学級規模が指導方法に影響を与えうるということを踏まえると、学年の学級数が生徒の学習行動に与える影響を検討するには学級規模をも考慮する必要がある。

ところで、日本の教員配置の仕組みでは、40名を上限とした学級規模によって学年の学級数が決まる。たとえば1学年2学級であっても1学級あたりの生徒数の範囲は20～40名となるといったように、学年当たりの学級数が同じであっても学級規模は異なる。そのため、学級数が同じであっても学級規模が異なる場合がある。したがって、学校規模と学級規模それぞれが生徒の学習行動に影響を与えうるという一連の先行研究の結果と、日本の学級編制基準の現状を踏まえると、学年の学級数と学級規模のそれぞれが生徒の学習行動にあたる影響を検討する必要があるといえよう。

11-2 目的

先に述べた問題を踏まえ、学年の学級数と学級規模が生徒の学習行動の経時的変化に与える影響を検討する。そのために、生徒の学習行動に関する教師評定調査を2時点で実施した。そのうえで、学年の学級数および学級規模が、教室内の学習行動（「授業中集中している」「授業に積極的に参加している」）および、教室外の学習行動（「宿題をしている」「宿題以外の家庭学習をしている」）に対する教師評定結果の1時点目での高低および2時点目にかけてのその変化に及ぼす影響を検討するために、2時点の成長モデルを用いて分析を行う。

なお、本研究の調査対象校はX県における義務標準法による試算上第2学年の学級数が2学級以上かつ学級あたりの生徒数が34名以上となる中学校48校であった。調査対象校における学級規模は34名から40名の範囲となるが、そのうち数校では県の独自政策による少人数学級編制（1学級当たり生徒数の上限33名）が先行的に実施されていたため、実際の調査対象校の学級規模の範囲は25名から40名程度であった。学級規模が33名以下となるのは県の独自政策を受けた学校に限定されていたことと、県の独自政策を受けなかった学校の学級規模の分布状況を踏まえ、学級規模については学校ごとの平均学級規模33.0名以下、33.0名超37.0名未満、37.0名以上の3通りとし、それぞれをダミー変数として扱うこととした。

11-3 方法

(1) 調査対象校

調査対象校は、X県における義務標準法による試算上第2学年の学級数が2学級以上かつ学級あたりの生徒数が34名以上となる中学校48校であった。

(2) 調査内容

各調査対象校に対し、第2学年の学級数分の冊子を配布した。その冊子は、各学級担任がそれぞれの生徒に対して評定を行うものであった。評定の内容は教室内の学習行動（「授業中集中している」「授業に積極的に参加している」）および、教室外の学習行動（「宿題をしている」「宿題以外の家庭学習をしている」）の4項目であり、それぞれの項目に対して

「常にあてはまる」「たいていあてはまる」「ときどきあてはまる」「あまりあてはまらない」「全くあてはまらない」の5件法で回答を求めた。調査は平成21年7月と平成22年1月の2回実施した。なお、この冊子は、生徒の個人情報を得ることなく生徒個人の変化を対応づけられるよう工夫されていた。

(3) 対象生徒

分析対象となったのは、平成21年7月と平成22年1月の2時点のいずれにおいても同一学校、同一学級に在籍していたことが確認された生徒6794名分のデータであった。ただし、全項目に無回答であった1名分を除外したため、実際の分析対象となったデータは6793名分であった。

(4) 分析モデル

2時点の成長モデルを用いた分析を行った。その際には、教室内の学習行動、あるいは教室外の学習行動に対するそれぞれの教師評定結果について、身長のような単一の指標ではなく、複数の項目からなる指標である潜在変数（因子）として扱った。また、説明変数である学年の学級数および学級規模は、学校間で異なり、学校内では同一の値を取るため、学校レベルの変数である。このため、教室内の学習行動、あるいは教室外の学習行動に対する教師評定結果の1時点目での高低および2時点目にかけてのその変化についても、学校間レベルと学校内の生徒間レベルに分解する。その上で、教室内の学習行動および、教室外の学習行動に対する教師評定結果の1時点目での高低および2時点目にかけての学校間での差異を、学年の学級数および学級規模で説明する。分析には、Mplus (Muthén & Muthén, 2009) を用いた。

具体的には、以下のようにモデル化した。なお、右下の添え字の p は項目、 i は生徒、 j は学校、1及び2は調査時点を示し、右上の添え字の(1)は学校内の生徒間レベル、(2)は学校間レベルを示している。

$$\begin{aligned}
 y_{1pij} &= \lambda_p \eta_{ij}^{(1)} + \varepsilon_{1pij}^{(1)} + \lambda_p \eta_j^{(2)} + \varepsilon_{1pj}^{(2)} + v_p, \\
 y_{2pij} &= \lambda_p (\eta_{ij}^{(1)} + \eta_{2ij}^{(1)}) + \varepsilon_{2pij}^{(1)} + \lambda_p (\eta_j^{(2)} + \eta_{2j}^{(2)}) + \varepsilon_{2pj}^{(2)} + v_p, \\
 \eta_j^{(2)} &= \gamma_{11} x_{1j} + \gamma_{12} x_{2j} + \gamma_{13} x_{3j} + \zeta_{1j}^{(2)}, \\
 \eta_{2j}^{(2)} &= \gamma_{21} x_{1j} + \gamma_{22} x_{2j} + \gamma_{23} x_{3j} + \zeta_{2j}^{(2)} + \alpha^{(2)}.
 \end{aligned}$$

上記のモデルの制約や仮定は以下の通りである。なお、潜在変数や各質問項目への回答結果は多変量正規分布にしたがうものとする。潜在変数の平均（または切片）は0と固定し（ただし、学校間レベルの傾きの切片($\alpha^{(2)}$)は推定する)、それぞれの（残差）分散や（残差）共分散を推定する。また、【 】内の数は、それぞれにおいて制約等を置いた結果、推定することになる自由母数の数であり、合わせて24となる。なお、図示すると図11-1のようになる。

- 同一項目の因子負荷量は、1時点目と2時点目で等しい。また、同一項目の因子負荷量は、学校間レベルと学校内の生徒間レベルで等しい。これらのため、 $\lambda_{1p}^{(1)} = \lambda_{1p}^{(2)} = \lambda_{2p}^{(1)} = \lambda_{2p}^{(2)} = \lambda_p$ となる。なお、 $\lambda_1 = 1$ となる。【1】
- 同一項目の切片は、1時点目と2時点目で等しい。このため、 $v_{1p} = v_{2p} = v_p$ となる。

【2】

- 1 時点目と 2 時点目における同一項目の学校内の生徒間レベルでの誤差 ($\varepsilon_{1pij}^{(1)}$, $\varepsilon_{2pij}^{(1)}$) の分散は等しい。**【2】**
- 1 時点目と 2 時点目における同一項目の学校間レベルでの誤差 ($\varepsilon_{1pj}^{(2)}$, $\varepsilon_{2pj}^{(2)}$) の分散は等しい。**【2】**
- 同一項目の学校内の生徒間レベルでの誤差の共分散を、項目ごとに 1 時点目と 2 時点目の間に設定する。**【2】**
- 同一項目の学校間レベルでの誤差の共分散を、項目ごとに 1 時点目と 2 時点目の間に設定する。**【2】**
- 学校内の生徒間レベルの因子の得点について、1 時点目の因子の得点は学校内の生徒間レベルの切片 ($\eta_{1ij}^{(1)}$) とし、2 時点目の因子の得点は学校内の生徒間レベルの切片に、学校内の生徒間レベルの傾き ($\eta_{2ij}^{(1)}$) を加えたものである。それぞれの分散を推定する。**【2】**
- 学校内の生徒間レベルの切片 ($\eta_{1ij}^{(1)}$) および傾き ($\eta_{2ij}^{(1)}$) の間に共分散を設定する。**【1】**
- 学校間レベルの因子の得点について、1 時点目の因子の得点は学校間レベルの切片 ($\eta_{1j}^{(2)}$) とし、2 時点目の因子の得点は学校間レベルの切片に、学校間レベルの傾き ($\eta_{2j}^{(2)}$) を加えたものである。
- 学校間レベルの切片および傾きを、学年の学級数 (x_{1j} , 4 学級を基準の 0 とした) および平均学級規模のダミー (x_{2j} , x_{3j}) で説明する。**【6】**
- 学校間レベルの切片の残差 ($\xi_{1j}^{(2)}$) および傾きの残差 ($\xi_{2j}^{(2)}$) の分散を推定する。**【2】**
- 学校間レベルの切片の残差 ($\xi_{1j}^{(2)}$) および傾きの残差 ($\xi_{2j}^{(2)}$) の間に共分散を設定する。**【1】**
- 学校間レベルの傾きの切片 ($\alpha^{(2)}$) を推定する。**【1】**

なお、上記のモデルは、2 時点目の因子について切片と傾きの和のように捉えるのではなく、2 時点目の因子の大きさとしてそのまま捉え、この因子が上記の説明変数だけでなく 1 時点目の因子によっても説明されるという 2 時点の因子比較のモデルと同一の適合度指標となる。本研究では、2 時点目での因子の差異というよりも、因子の 1 時点目からの 2 時点目にかけての変化の差異を学級数や学級規模で説明することを目的としたため、上記のモデル化を行った。

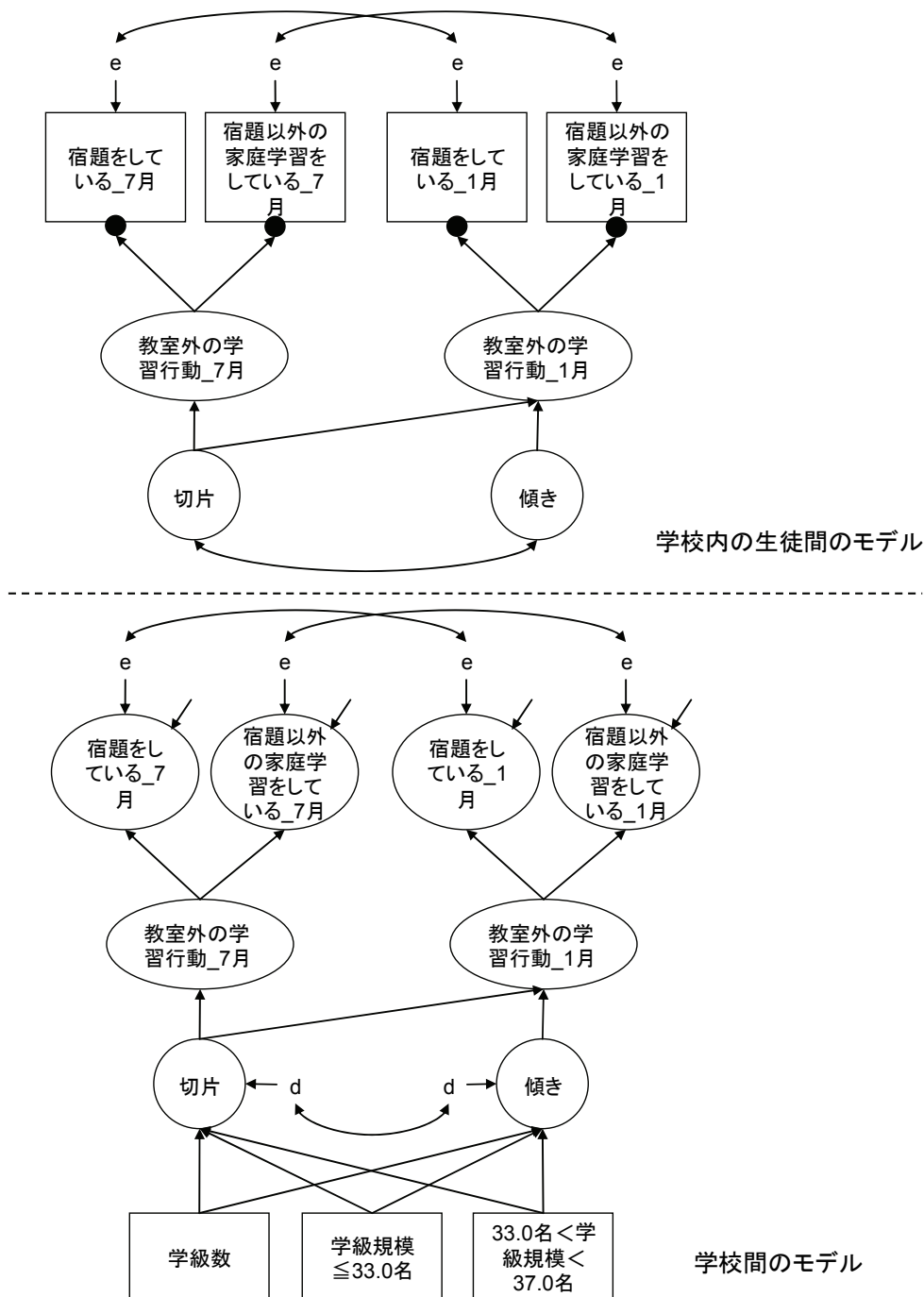


図11-1 分析したモデル(教室外の学習行動の場合)

11-4 結果

(1) 記述統計量

教室内の学習行動（「授業中集中している」「授業に積極的に参加している」）および、教室外の学習行動（「宿題をしている」「宿題以外の家庭学習をしている」）の4項目の学級数別（2～3学級，4学級，5～7学級の3通り）および学級規模別（平均学級規模33.0名以下，33.0名超37.0名未満，37.0名以上の3通り）記述統計量は表11-1の通りであった。なお，この記述統計量は，学校ごとの平均値に基づいて算出したものである。

表11-1 記述統計量(平均値と標準偏差)

	教室内の学習行動			
	授業中集中している		授業に積極的に参加している	
	1時点目	2時点目	1時点目	2時点目
学級数 ≤ 3	3.618 (0.252)	3.652 (0.281)	3.500 (0.312)	3.537 (0.271)
学級数=4	3.656 (0.232)	3.709 (0.187)	3.501 (0.258)	3.525 (0.297)
5 \leq 学級数	3.693 (0.198)	3.692 (0.193)	3.542 (0.227)	3.521 (0.229)
学級規模 ≤ 33.0 名	3.729 (0.160)	3.789 (0.144)	3.560 (0.201)	3.594 (0.192)
33.0名 $<$ 学級規模 $<$ 37.0名	3.661 (0.241)	3.670 (0.257)	3.512 (0.277)	3.534 (0.268)
37.0名 \leq 学級規模	3.623 (0.232)	3.653 (0.201)	3.503 (0.277)	3.490 (0.278)
全体	3.658 (0.228)	3.683 (0.226)	3.517 (0.267)	3.527 (0.263)

	教室外の学習行動			
	宿題をしている		宿題以外の家庭学習をしている	
	1時点目	2時点目	1時点目	2時点目
学級数 ≤ 3	3.729 (0.372)	3.762 (0.374)	3.369 (0.433)	3.335 (0.379)
学級数=4	3.725 (0.255)	3.761 (0.242)	3.239 (0.409)	3.141 (0.419)
5 \leq 学級数	3.861 (0.250)	3.880 (0.210)	3.324 (0.398)	3.405 (0.318)
学級規模 ≤ 33.0 名	3.842 (0.163)	3.961 (0.167)	3.214 (0.433)	3.333 (0.340)
33.0名 $<$ 学級規模 $<$ 37.0名	3.761 (0.343)	3.797 (0.336)	3.366 (0.433)	3.322 (0.364)
37.0名 \leq 学級規模	3.775 (0.300)	3.755 (0.241)	3.301 (0.375)	3.285 (0.421)
全体	3.780 (0.304)	3.809 (0.288)	3.316 (0.416)	3.310 (0.383)

(2) 教室内の学習行動

11-3 (4)で示したモデルで分析を行ったところ、質問項目「授業中集中している」について、学校間レベルでの誤差分散が負に推定された。このため、以下のように制約を加えた。このため、推定すべき自由母数の数は併せて22となった。

- 当該項目の学校間レベルでの誤差分散は、1時点目と2時点目で0と固定する。
- 当該項目の学校間レベルでの誤差の共分散を、1時点目と2時点目の間に設定しない。

このモデルで分析した結果、教室内の学習行動に対する教師評定結果の1時点目での高低(切片の学校間差)については、学年の学級数および学級規模では説明されなかった。また、教室内の学習行動に対する教師評定結果の変化の差異(傾きの学校間差)についても、学年の学級数および学級規模では説明されなかった。なお、母数の推定値は表11-2のとおりであり、適合度指標は $\chi^2(14) = 18.819$, $p = 0.172$, $CFI = 0.999$, $RMSEA = 0.007$, $SRMR(\text{学校内の生徒間レベル}) = 0.003$, $SRMR(\text{学校間レベル}) = 0.034$ であった。

表11-2 母数の推定値(教室内の学習行動)

	Est.	S.E.	Est./S.E.	p
因子負荷量(同一項目については, 時期間, レベル間で共通)				
「授業中集中している」(1に固定)	1.000	-	-	-
「授業に積極的に参加している」	0.927	0.085	10.961	0.000
切片(同一項目については, 時期間で共通)				
「授業中集中している」	3.624	0.054	67.141	0.000
「授業に積極的に参加している」	3.478	0.056	62.613	0.000
誤差分散(学校内の生徒レベル, 時期間で共通)				
「授業中集中している」	0.082	0.071	1.167	0.243
「授業に積極的に参加している」	0.227	0.066	3.430	0.001
誤差分散(学校レベル, 時期間で共通)				
「授業中集中している」(0に固定)	0.000	-	-	-
「授業に積極的に参加している」	0.015	0.003	4.482	0.000
誤差共分散(同一項目の時期間, 学校内の生徒レベル)				
「授業中集中している」(7月-1月)	0.020	0.057	0.345	0.730
「授業に積極的に参加している」(7月-1月)	0.102	0.050	2.025	0.043
誤差共分散(同一項目の時期間, 学校レベル)				
「授業中集中している」(7月-1月)(0に固定)	0.000	-	-	-
「授業に積極的に参加している」(7月-1月)	0.009	0.003	3.292	0.001
切片と傾きの分散・共分散(学校内の生徒レベル)				
切片	0.810	0.074	10.955	0.000
傾き	0.338	0.035	9.732	0.000
切片-傾き	-0.211	0.023	-8.991	0.000
切片と傾きの残差分散・残差共分散(学校レベル)				
切片	0.043	0.009	4.645	0.000
傾き	0.009	0.003	3.421	0.001
切片-傾き	-0.006	0.005	-1.213	0.225
切片への影響(学校レベル)				
学級数(4学級を基準)	0.013	0.019	0.648	0.517
学級規模 ≤ 33.0 名	0.090	0.080	1.125	0.261
33.0名 $<$ 学級規模 $<$ 37.0名	0.035	0.074	0.473	0.636
切片(0に固定)	0.000	-	-	-
傾きへの影響(学校レベル)				
学級数(4学級を基準)	-0.017	0.010	-1.615	0.106
学級規模 ≤ 33.0 名	0.043	0.047	0.911	0.362
33.0名 $<$ 学級規模 $<$ 37.0名	-0.021	0.037	-0.555	0.579
切片	0.030	0.026	1.159	0.246

(3) 教室外の学習行動

11-3 (4)で示したモデルで分析した結果、教室外の学習行動に対する教師評定結果の1時点目での高低（切片の学校間差）については、学年の学級数および学級規模では説明されなかった。一方、教室外の学習行動に対する教師評定結果の変化の差異（傾きの学校間差）については、平均学級規模が37.0名以上の学校よりも、平均学級規模が33.0名以下の学校の方が、教室外の学習行動に対する教師評定の1回目から2回目への上がる程度が高いことが示唆された。なお、母数の推定値は表11-3のとおりであり、適合度指標は $\chi^2(12) = 7.638$, $p = 0.813$, CFI = 1.000, RMSEA = 0.000, SRMR(学校内の生徒間レベル) = 0.003, SRMR(学校間レベル) = 0.057であった。

表11-3 母数の推定値(教室外の学習行動)

	Est.	S.E.	Est./S.E.	p
因子負荷量(同一項目については, 時期間, レベル間で共通)				
「宿題をしている」(1に固定)	1.000	-	-	-
「宿題以外の家庭学習をしている」	1.174	0.262	4.475	0.000
切片(同一項目については, 時期間で共通)				
「宿題をしている」	3.777	0.067	56.411	0.000
「宿題以外の家庭学習をしている」	3.294	0.083	39.768	0.000
誤差分散(学校内の生徒レベル, 時期間で共通)				
「宿題をしている」	0.326	0.156	2.087	0.037
「宿題以外の家庭学習をしている」	0.245	0.225	1.086	0.277
誤差分散(学校レベル, 時期間で共通)				
「宿題をしている」	0.034	0.018	1.916	0.055
「宿題以外の家庭学習をしている」	0.101	0.025	3.983	0.000
誤差共分散(同一項目の時期間, 学校内の生徒レベル)				
「宿題をしている」(7月-1月)	0.194	0.125	1.549	0.121
「宿題以外の家庭学習をしている」(7月-1月)	0.017	0.181	0.092	0.927
誤差共分散(同一項目の時期間, 学校レベル)				
「宿題をしている」(7月-1月)	0.032	0.017	1.886	0.059
「宿題以外の家庭学習をしている」(7月-1月)	0.055	0.028	1.921	0.055
切片と傾きの分散・共分散(学校内の生徒レベル)				
切片	0.737	0.170	4.337	0.000
傾き	0.286	0.067	4.288	0.000
切片-傾き	-0.169	0.040	-4.181	0.000
切片と傾きの残差分散・残差共分散(学校レベル)				
切片	0.044	0.016	2.733	0.006
傾き	0.005	0.006	0.732	0.464
切片-傾き	-0.008	0.005	-1.420	0.155
切片への影響(学校レベル)				
学級数(4学級を基準)	0.020	0.023	0.877	0.381
学級規模 ≤ 33.0 名	-0.005	0.109	-0.050	0.960
33.0名 $<$ 学級規模 $<$ 37.0名	0.001	0.088	0.015	0.988
切片(0に固定)	0.000	-	-	-
傾きへの影響(学校レベル)				
学級数(4学級を基準)	-0.007	0.013	-0.570	0.569
学級規模 ≤ 33.0 名	0.141	0.040	3.485	0.000
33.0名 $<$ 学級規模 $<$ 37.0名	0.049	0.038	1.298	0.194
切片	-0.019	0.019	-1.025	0.306

11-5 考察

以上の結果から、学年の学級数と学級規模が生徒の学習行動の経時的変化に与える影響を検討すると以下の通りとなる。生徒の学習行動のうち、教室内の学習行動（「授業中集中している」「授業に積極的に参加している」）においては、学年の学級数と学級規模が影響を与えているとはいえなかった。一方、教室外の学習行動（「宿題をしている」「宿題以外の家庭学習をしている」）においては、学年の学級数は影響を与えていなかったものの、学級規模が影響を与えていたことが示唆された。全体的な傾向としては7月と1月の間で宿題および宿題以外の家庭学習の取り組みの状況に変化はないものの、学級規模が33名以下の学校の生徒に限っては、7月よりも1月の方が宿題および宿題以外の家庭学習によく取り組むようになっていたと考えられる。

Benesse 教育研究開発センター (2005) が中学校1～3年生を対象に行った調査によれば、平日、休日ともに家庭学習時間は、1年生から2年生にかけて減少し、2年生から3年生にかけて増加することが示されている。また、自己効力感、学習に対する価値、外発的および内発的動機づけといった動機づけの特性が中学校段階において低減し、また学習目標（学習内容を身につけることを目標とすること）を持つことが少なくなることを示している研究が多い (Anderman & Maehr, 1994; Wigfield, Byrnes, & Eccles, 2006)。さらに、小学校から高校までの動機づけに関する縦断研究の結果では、成績のよい児童生徒集団であっても、そうでなくとも、学年があがるにつれて教科の勉強をすることは価値のあることだと思ふことの平均値は低くなり、特に中学校段階では教科の学習が大事だと思ひながらも興味を持てなくなっているという傾向がみられている (Fredricks & Eccles, 2000)。

このように中学校段階、特に中学校2年生という時期は動機づけの特性が低減したり家庭学習時間が短くなるといった傾向が見られるにもかかわらず、本調査の対象となった生徒のうち、学級規模が33名以下の学校の生徒については、全国調査や教育心理学的研究の結果とは異なり、宿題および宿題以外の家庭学習によく取り組むようになっていたことが示された。このような結果が見られた背景には、以下のようなことが考えられる。すなわち、米国における効果のある学校を実現するための学校改善のあり方として、大規模学校であっても、その中で比較的少人数からなる集団に生徒を所属させることが大事であるといった指摘が見られる。比較的少人数の集団に生徒を所属させることが、生徒自らが所属する集団に対する帰属意識 (psychological sense of community) を高めることにつながることで、協同的な学習がよりなされるようになり、ひいては生徒自身の学習活動が促進されるためである (Wigfield & Eccles, 2002)。

引用文献

- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling during the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287-309.
- Benesse 教育研究開発センター (2005). 子ども生活実態基本調査報告書 ベネッセコーポレーション
- Blatchford, P. (2003). *The class size debate: Is small better?* Maidenhead, PA: Open University Press.
- Cahen, L. S., Filby, N., McCutcheon, G., & Kyle, D. W. (1983). *Class size and instruction*. New

York: Longman.

- Eddington, E. D., & Gardener, C. E. (1984). The relationship of school size to scores in the affective domain from the Montana Testing Service Examination. *Education*, 105, 40-45.
- Finn, J. D., Fulton, D., Zaharias, J., & Nye, B. A. (1989). Carry-over effects of small class. *Peabody Journal of Education*, 67, 75-84.
- Francis, L. J. (1992). Primary school size and pupil attitudes: Small is happy? *Educational Management Administration & Leadership*, 20,100-104.
- Fredricks, J. A & Eccles, J. S. (2000). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38, 519-533.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100, 96-104.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2009). Mplus (Version 5.21) [Computer software]. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- National Research Council and the Institute of Medicine. (2004). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Committee on High School Students' Engagement and Motivation to Learn. Board on Children, Youth, and Families, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academy Press.
- Roester, R. W., Urdan, T. C., & Stephens, J. M. (2009). School as a context of student motivation and achievement. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.) *Handbook of motivation at school* (pp381-410). New York: Routledge.
- Shapson, S. M., Wright, E. N., Eason, G., & Fitzgerald, J. (1980). An experimental study of the effects of class size. *American Educational Research Journal*, 17, 141-152.
- Wigfield, A., Byrnes, J. P., & Eccles, J. S. (2006). Development during early and middle adolescence. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *The handbook of educational psychology* (pp. 87-113). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). Students' motivation during the middle school years. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 159-184). Amsterdam: Academic Press.

12 学年の学級数および学級規模がクラス替えによる生徒指導上・人間関係的問題の解決に与える影響

12-1 問題および目的

ここでは、学級規模の大小と学年の学級数の多少が生徒に与える影響を検討する。中央教育審議会初等中等教育分科会「小・中学校の設置・運営のあり方に関する作業部会」第8回（平成20年12月2日）において配付された資料の中にも、学年の学級数が多いとクラス替えがしやすいことなどから、豊かな人間関係の構築や多様な集団の形成が図られやすいといった利点が挙げられている。

本研究の予備調査として実施した小中学校の校長および学年主任を対象とした自由記述調査および学校訪問調査の結果では、学年の学級数が複数であるとクラス替えができるため、クラス替えができるよう、各学年複数の学級が設置できるとよいという意見が多かった。この点については、規模の小さい学校（例えば単学級）では人間関係が固定しがちであり、子どもが友人関係でつまずくと行き場が無くなってしまふことがあるが、一方、クラス替えを行うことで学級内の人間関係を良好に保つことにつながり、学習活動が成立しやすくなるのではないかとといったことが理由としてあげられていた。さらに、ある生徒にとって同一学級に所属させると生徒指導上不都合が生じるとされる別の生徒が同一学年にいた場合でも、両者を同一学級に所属させないようにクラス替えができるため、生徒指導上の問題や生徒どうしの人間関係にかかわる問題が解決しやすいと考えられる。

また、少人数学級を実施した地域においては、不登校出現率の低下や出席日数の増加といった効果が見られることが報告されている。このように、学級規模が小さいと生徒の生徒指導上の問題や、生徒どうしの人間関係にかかわる問題を解決しやすいと考えられる。

これまでクラス替えを対象とした研究について概観すると、クラス替えを初めて取り入れた中学校における生徒を対象とした意識調査の結果では、クラス替えは生徒にとって良い機会であったことが示されている（畑中，1988）。また、ソシオメトリックアプローチによるクラス替えと児童生徒の交友関係との関連を検討した研究では、小学校におけるクラス替えは児童の交友関係の変化を促しうることが明らかになっている（小石・片山・八幡・長瀬，1993；高橋・岸・岩立，1993）。また、高校におけるクラス替えは生徒の交友関係の変化を促すが、時間が経過することでクラス替え前の社会測定的地位に戻ることが多いといった指摘も見られる（佐野・関本，1956）。ただし、学年が上がるにつれて交友関係の変化は小さくなることも明らかとなっている（Coie & Dodge, 1983）。

しかし、学級規模の大小と学年の学級数の多少がクラス替えの効果に及ぼす影響について検討した研究は行われていない。そこで、以下2点の仮説を検証することを本研究の目的とした。第1の仮説は、学年の学級数が多いと生徒指導上の問題や、生徒どうしの人間関係にかかわる問題が解決しやすいということである。第2の仮説は、学級規模が小さい方が生徒指導上の問題や、生徒どうしの人間関係にかかわる問題が解決しやすいということである。

12-2 方法

(1) 調査対象校

X県における義務標準法による試算上第2学年の学級数が2学級以上かつ学級あたりの生徒数が34名以上となる中学校のうち、同法に即した学級編制を行った40校。学級数については2～4学級、5～7学級の2群に、学級規模については分析対象校の平均学級規模で37.0名未満と37.0名以上の2群に分けた。

(2) 調査内容

各調査対象校に対し、第2学年の学級数分の冊子を配布した。その冊子は、各学級担任がそれぞれの生徒に対して評定を行うものであった。評定の内容は以下の通りであった。まず、「今年度2年生の学級編成を行う際に、この生徒と同じ学級に所属させると生徒指導上不都合が生じると思われた生徒が、同じ学年の中にいましたか」と質問した。この項目に対して「いた」と評定した場合に限って、「クラス替えを行ったことで、この生徒の生徒指導上の問題や、生徒どうしの人間関係にかかわる問題が解決したと思いますか」と質問し、「解決したと思う」「解決していないと思う」のいずれかで評定を求めた。得られた教師評定は5818件であった。

(3) 解決率の算出

調査対象校ごとに「今年度2年生の学級編成を行う際に、この生徒と同じ学級に所属させると生徒指導上不都合が生じると思われた生徒が、同じ学年の中にいましたか」に「いた」と評定した数(a)を求めるとともに、「クラス替えを行ったことで、この生徒の生徒指導上の問題や、生徒どうしの人間関係にかかわる問題が解決したと思いますか」に「解決したと思う」と評定した数(b)を求め、解決率(b/a)を求めた。この結果、調査対象校のうち1校は、aが0であったため、分析から除外した。aの総計は748件であった。なお、分析2では、学級(131学級であった)単位の解決率を分析の対象とした。

12-3 結果

(1) 分析1：解決率の基礎統計量および効果量

基礎統計量は表12-1の通りであり、この結果を図示すると図12-1の通りであった。図12-1のうち、太字の数字は解決率の差を、括弧内はCohenの*d*である。また、エラーバーは1標準偏差の範囲を示している。

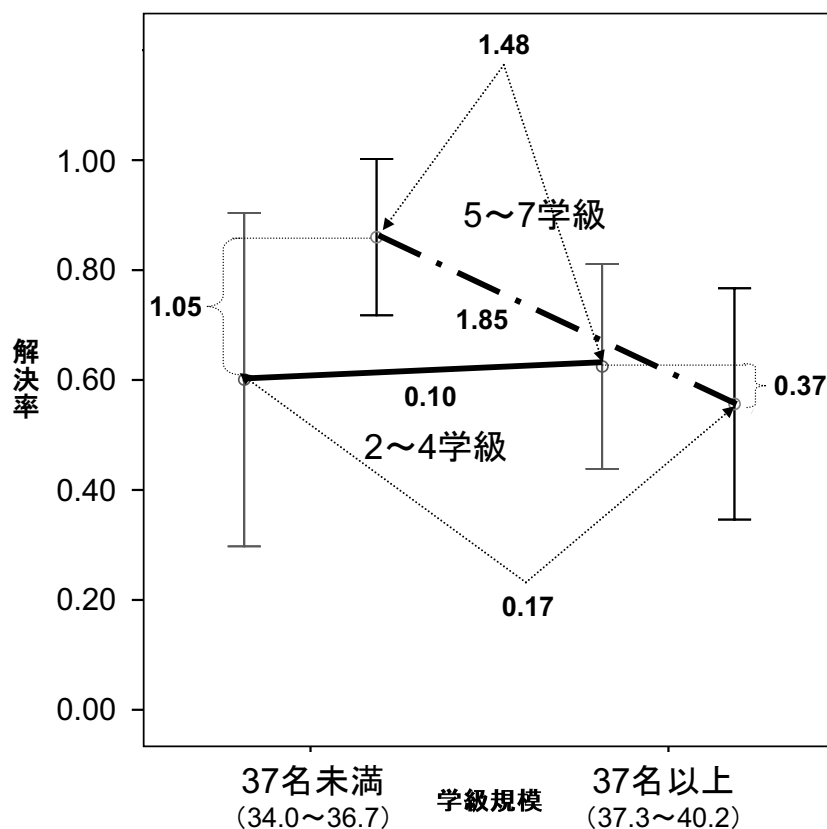


図12-1 解決率と効果量

表12-1 解決率の平均と標準偏差

学年の学級数	学級規模	学校数	平均	標準偏差
2～4学級	37名未満	14	0.601	0.303
	37名以上	10	0.625	0.186
5～7学級	37名未満	8	0.860	0.142
	37名以上	7	0.556	0.210
全体		39	0.652	0.250

(2)分析2：マルチレベルの二項ロジスティック回帰モデルを用いた分析

学校 k の学級 j における解決する確率を p_{jk} として、

$$\text{logit } p_{jk} = \beta_0 + \beta_1 x_{1k} + \beta_2 x_{2k} + \beta_3 x_{1k} x_{2k} + u_{jk} + v_k$$

と表した。 β_1 は学級数ダミー (x_1 , 5～7学級で1)の係数, β_2 は平均学級規模ダミー (x_2 , 37.0名未満で1)の係数,および β_3 は両者の積(交互作用)の係数である。両ダミー変数間の学校レベルでの相関係数は-0.049であり,ほぼ無相関であった。 β_0 は切片である。 u_{jk} と v_k はそれぞれ学級および学校レベルにおける誤差項であり,それぞれ独立に正規分布に従うものとする。分析の際には, BRugs (Thomas, O'Hara, Ligges & Sturtz, 2006)をR (R Development Core Team, 2009)で実行し,マルコフ連鎖モンテカルロ法で計算した。事前

分布については、係数は $N(0,100^2)$ とし、正規分布は標準偏差を $U(0,100)$ とした。10 万回を捨てた後の 20 万回の連鎖を用いた。収束の判定には coda (Plummer, Best, Cowles & Vines, 2009) を用いた。

その結果得られた、事後統計量を表 12-2 に示す。これを見ると、主効果の係数の 95%信用区間が 0 を含んでいた一方で、交互作用の係数の 95%信用区間は 0 を含まず正であった。

表12-2 事後統計量

	Mean	SD	Median	95%信用区間	Geweke
β_0	0.712	0.445	0.715	[-0.165 , 1.595]	-0.424
β_1	-0.066	0.625	-0.064	[-1.271 , 1.183]	1.564
β_2	0.035	0.585	0.036	[-1.133 , 1.224]	1.358
β_3	1.989	0.872	1.980	[0.268 , 3.739]	-1.592
σ_u	1.376	0.231	1.364	[0.963 , 1.863]	1.023
σ_v	0.689	0.318	0.683	[0.099 , 1.340]	-0.613

12-4 考察

以上の結果から、学年の学級数が多く、かつ学級規模が小さい方が生徒指導上の問題や、生徒どうしの人間関係にかかわる問題が解決しやすいことが示された。例えば、学年で 160 名の生徒が在籍する場合、学級編制基準が 40 名の場合 4 学級となるが、それより少ない基準で学級を編成すると学級規模が縮小し、かつ学年の学級数が増えることとなる。このように、学級規模縮小と学級数増の両者の効果があいまって、生徒どうしの人間関係にかかわる問題が解決しやすくなると考えられる。

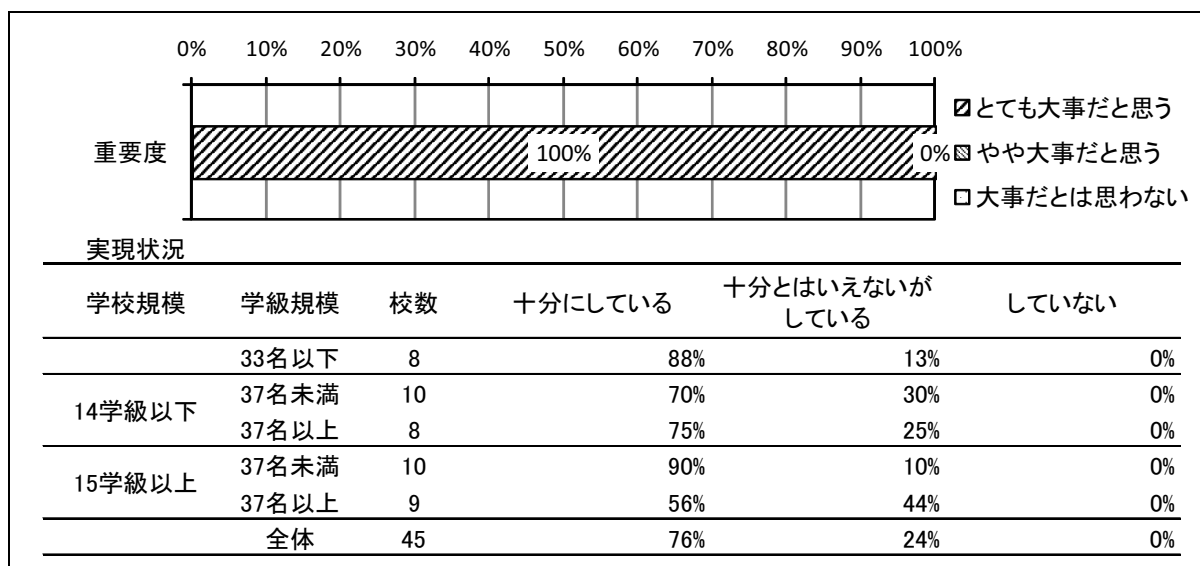
引用文献

- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, **29**, 261-282.
- 畑中忠雄 (1988). 学級編成替えについての一考察 筑波大学附属中学校研究紀要, **40**, 45-58.
- 小石寛文・片山絢子・八幡佳英・長瀬善雄 (1993). 小学校低学年児のソシオメトリック地位の安定性と仲間関係スキルとの関連 神戸大学発達科学部研究紀要, **1** (1), 77-86.
- Plummer, M., Best, N., Cowles, K., & Vines, K. (2009). *coda: Output analysis and diagnostics for MCMC*. R package version 0.13-4.
- R Development Core Team. (2009). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria.
- 佐野勝男・関本昌秀 (1956). 学級編成替えの交友関係並に地位に及ぼす影響 哲学, **32**, 173-218.
- 高橋道子・岸学・岩立京子 (1993). 小学校における友人形成過程の分析(2): クラス替えおよびコンピテンスとの関係 東京学芸大学紀要第 1 部門, **44**, 173-183.
- Thomas, A., O'Hara, B., Ligges, U., & Sturtz, S. (2006). Making BUGS open. *R News*, **6**(1), 12-17.

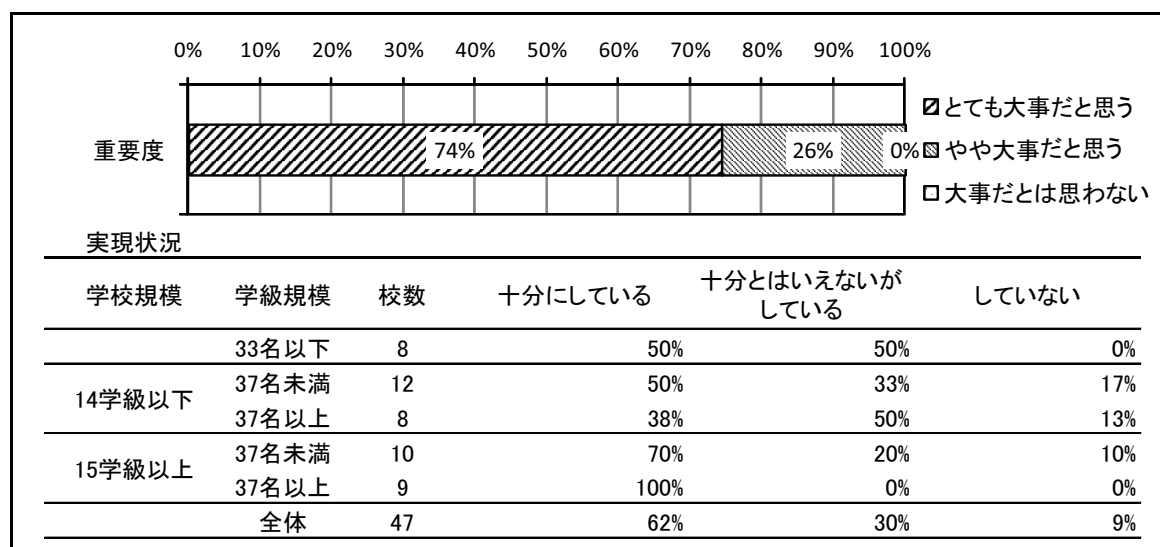
資料 3 学校規模に関する調査の集計表

学校質問紙

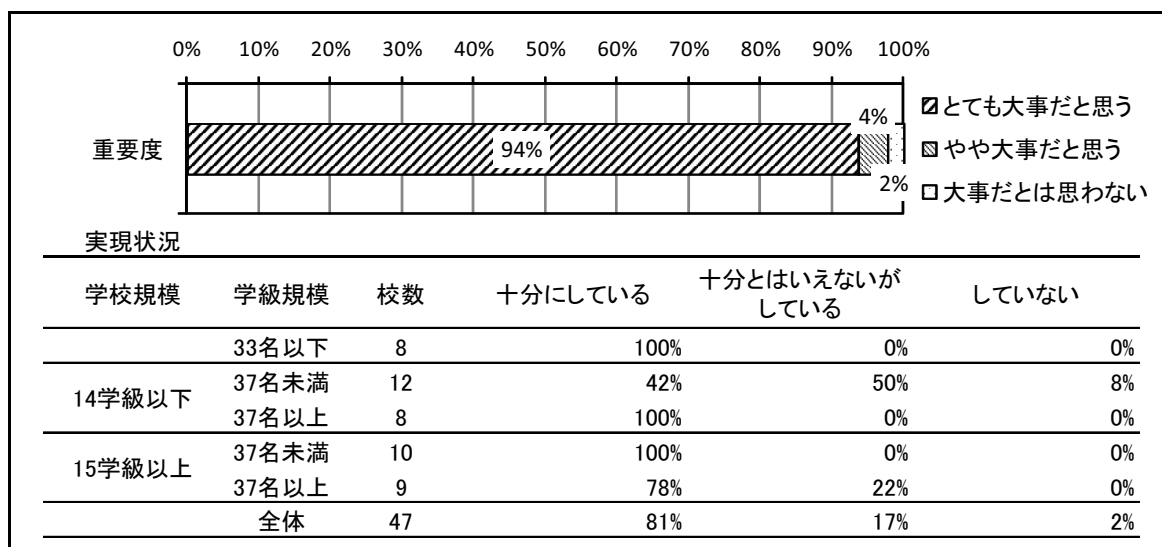
学校 01 学校として生徒の指導に当たる体制があること



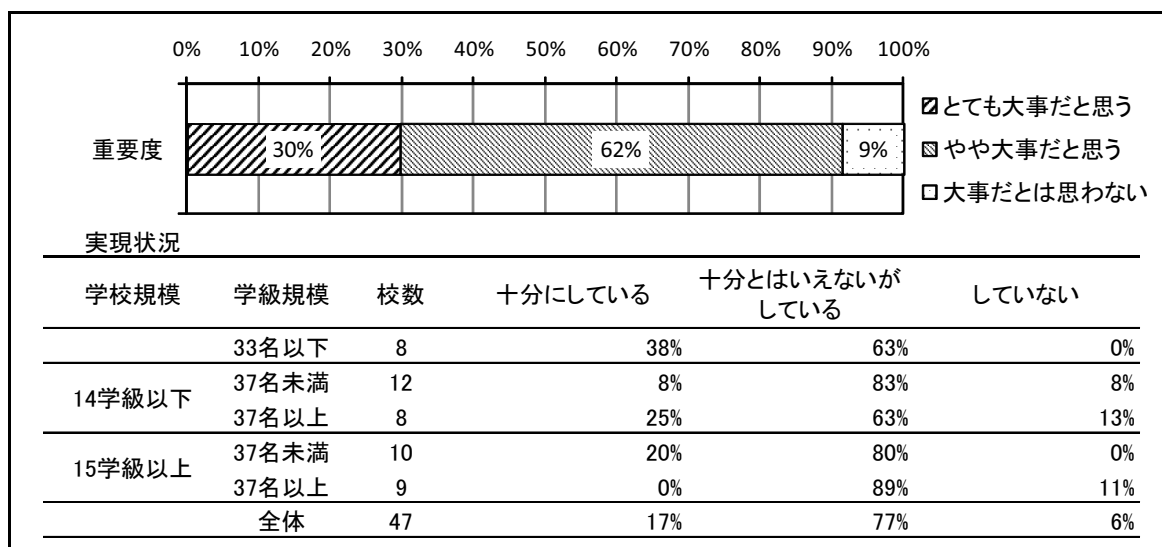
学校 02 定期的に学校だよりを出し、家庭の方に学校の様子を伝えること



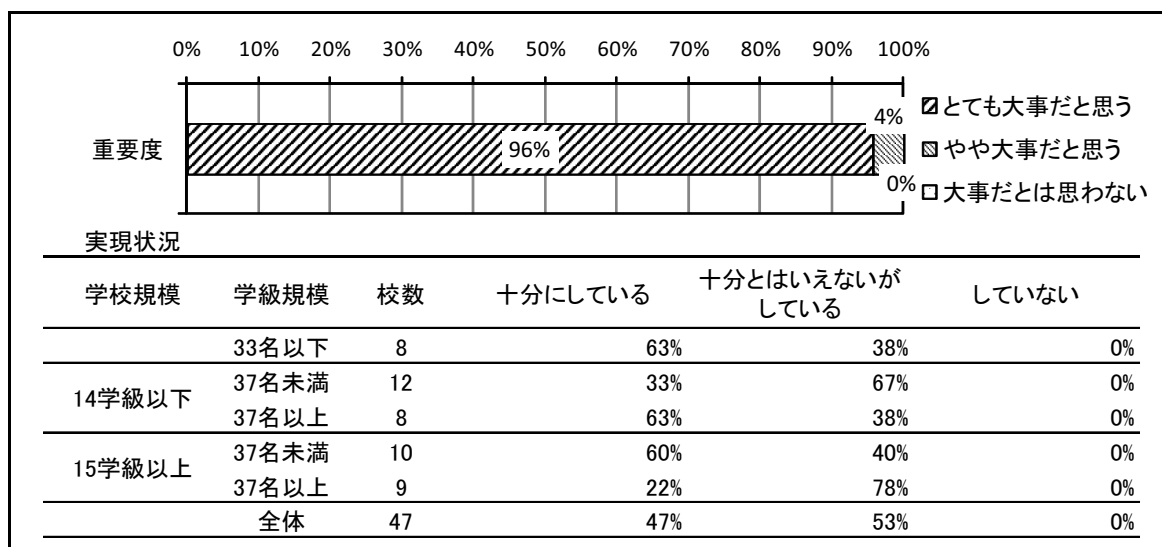
学校 03 問題行動が見られるなどの特定の生徒に関する情報交換を日常的に行うこと



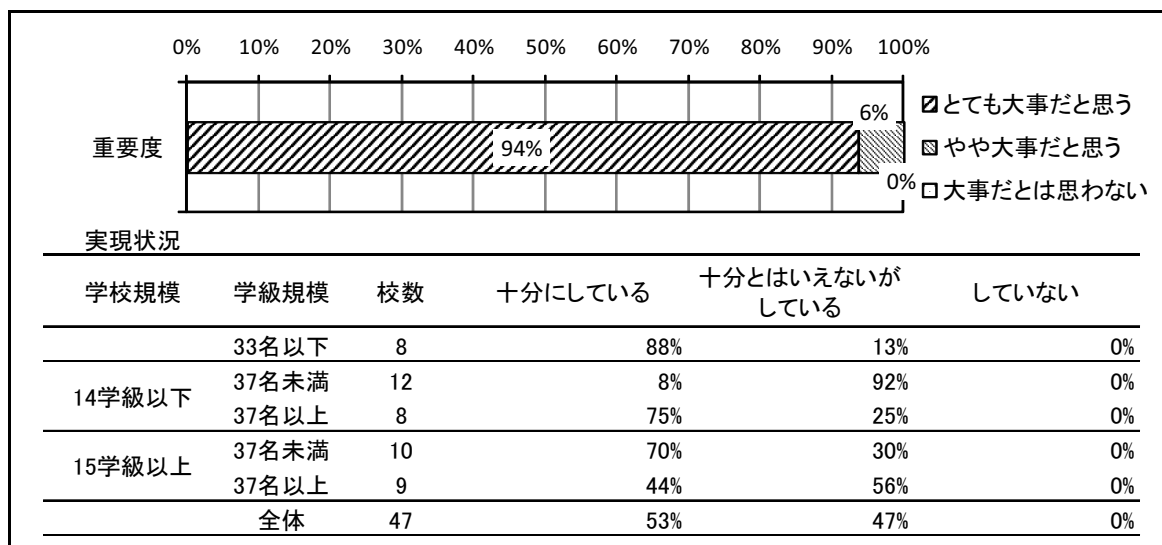
学校 04 リーダー的であったり成績がよいなどの特定の生徒に関する情報交換を日常的に行うこと



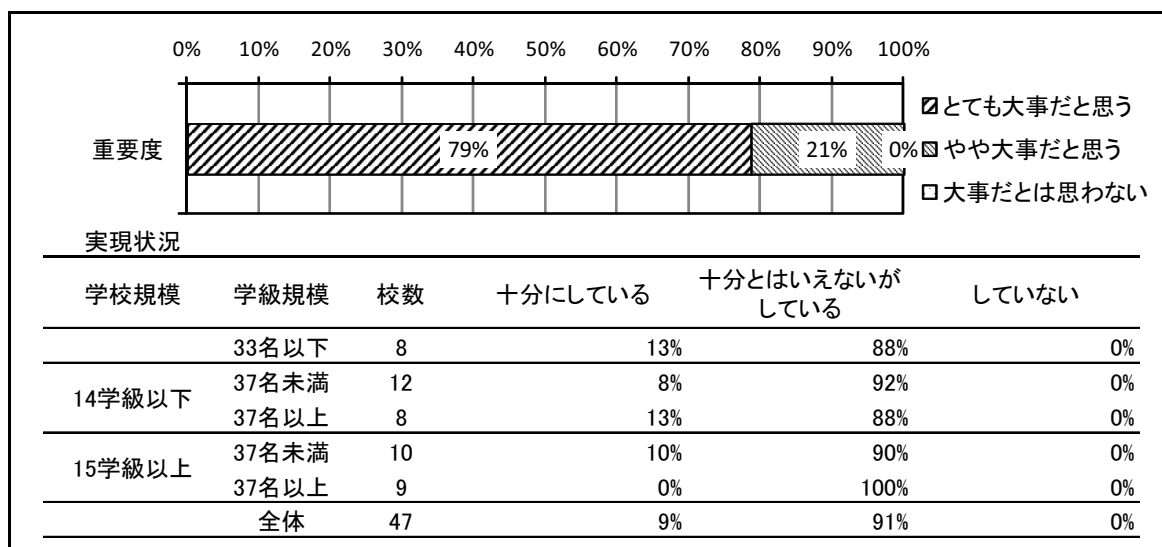
学校 05 生徒に関する情報交換を特定の生徒に限らずに日常的に行うこと



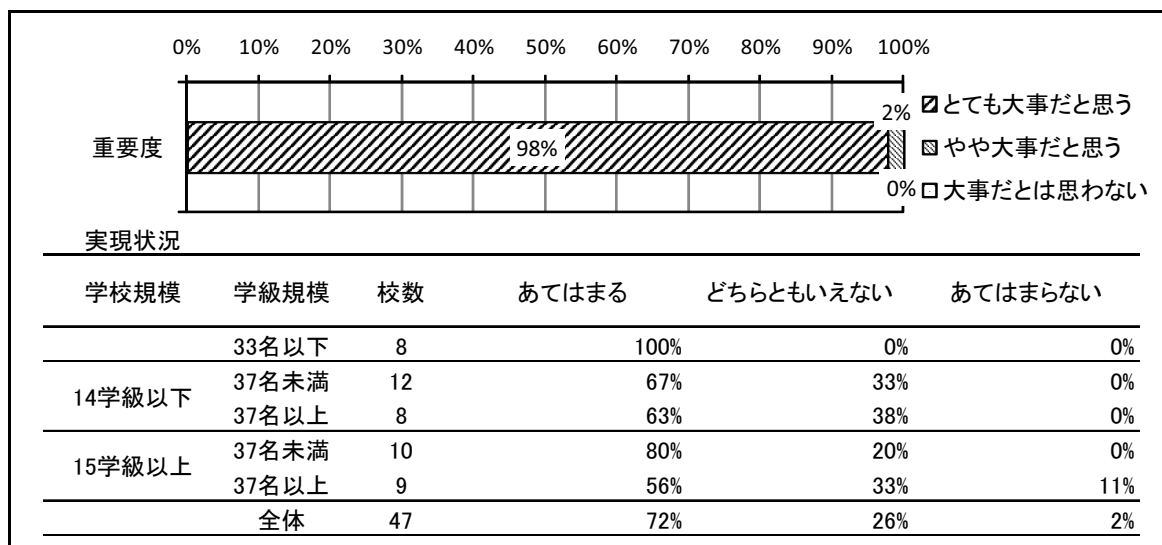
学校 06 学級や学年の様子についての情報交換を日常的に行うこと



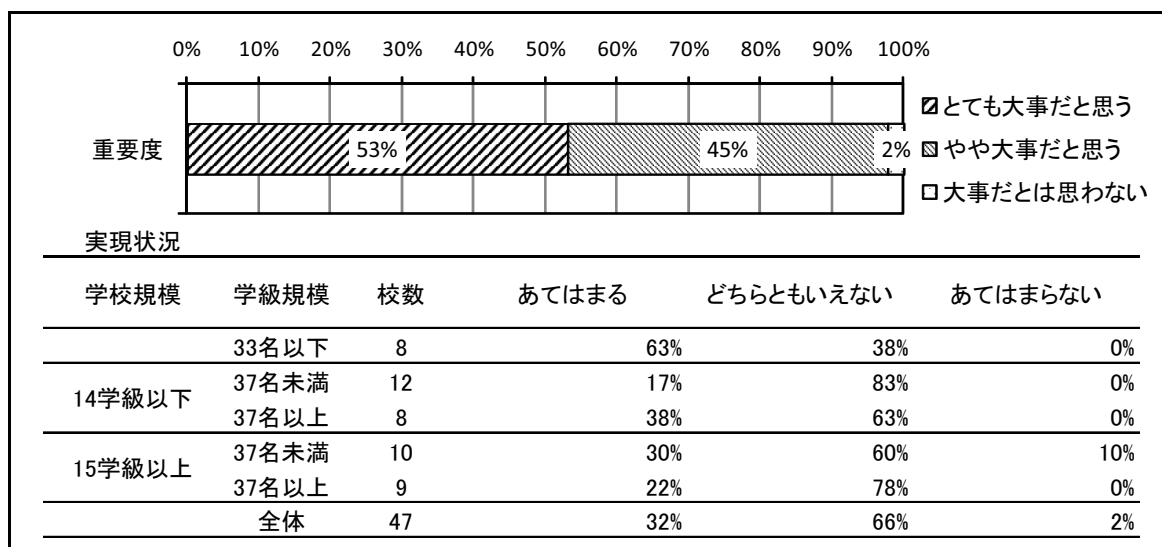
学校 07 授業の内容や方法などの情報交換を日常的に行うこと



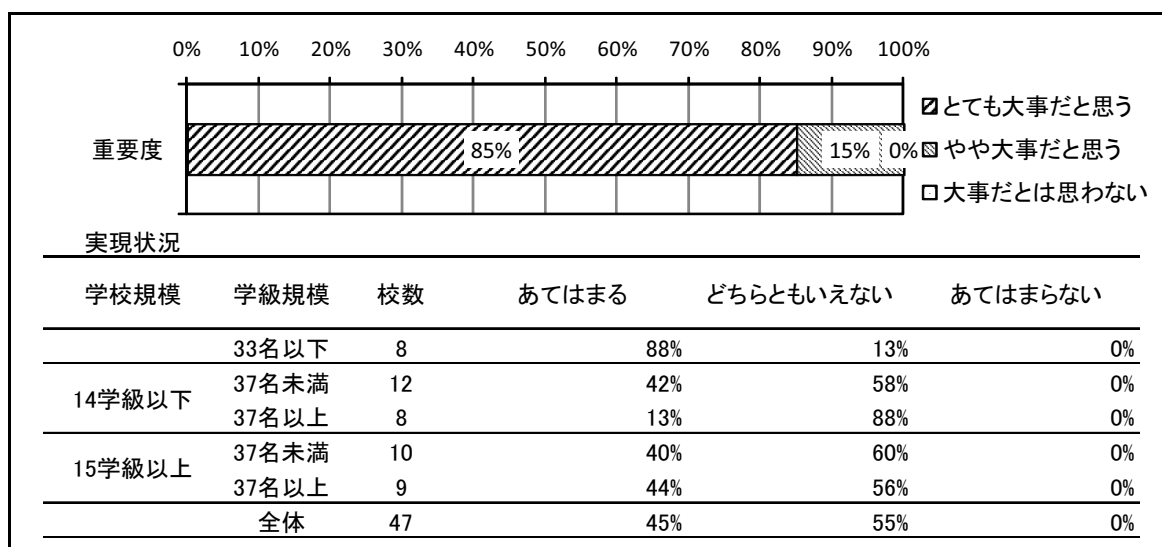
学校 08 教職員の人間関係が良好であること



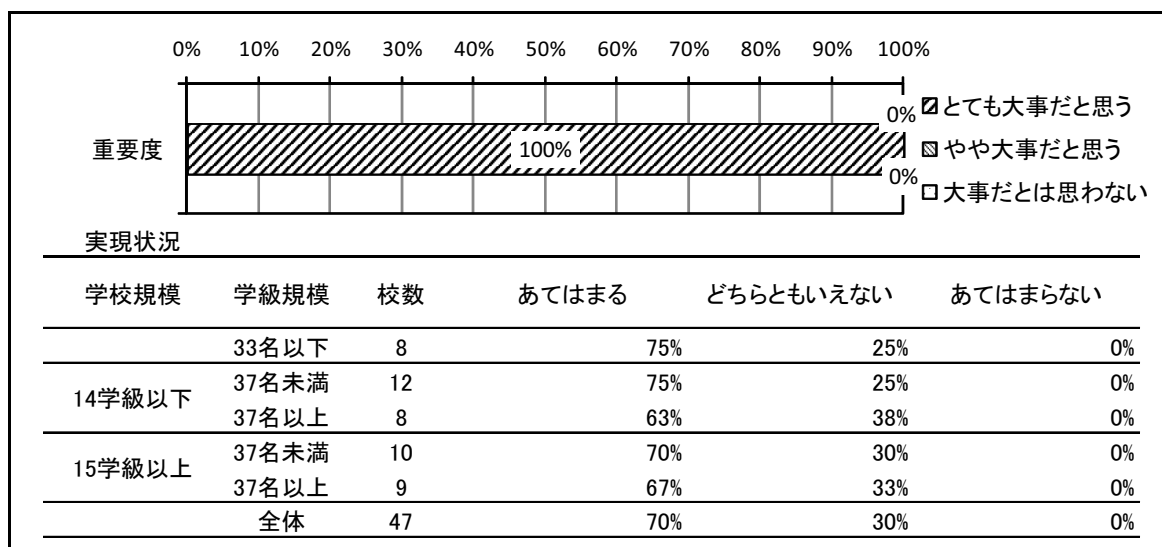
学校 09 特定の教員に偏ることなく学校の仕事を分担していること



学校 10 教員の個性や持ち味が発揮できていること



学校 11 学校の経営方針を教職員が理解していること

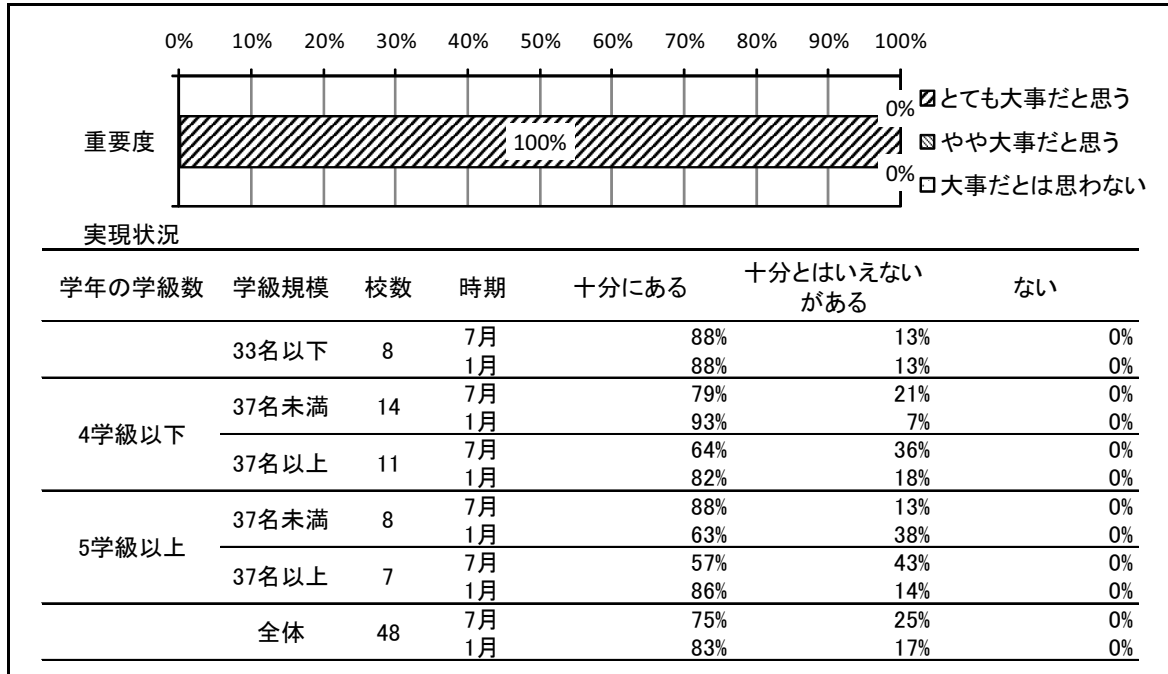


学校 III あなたは、貴校に在籍する生徒の顔と名前がどの程度一致しますか。

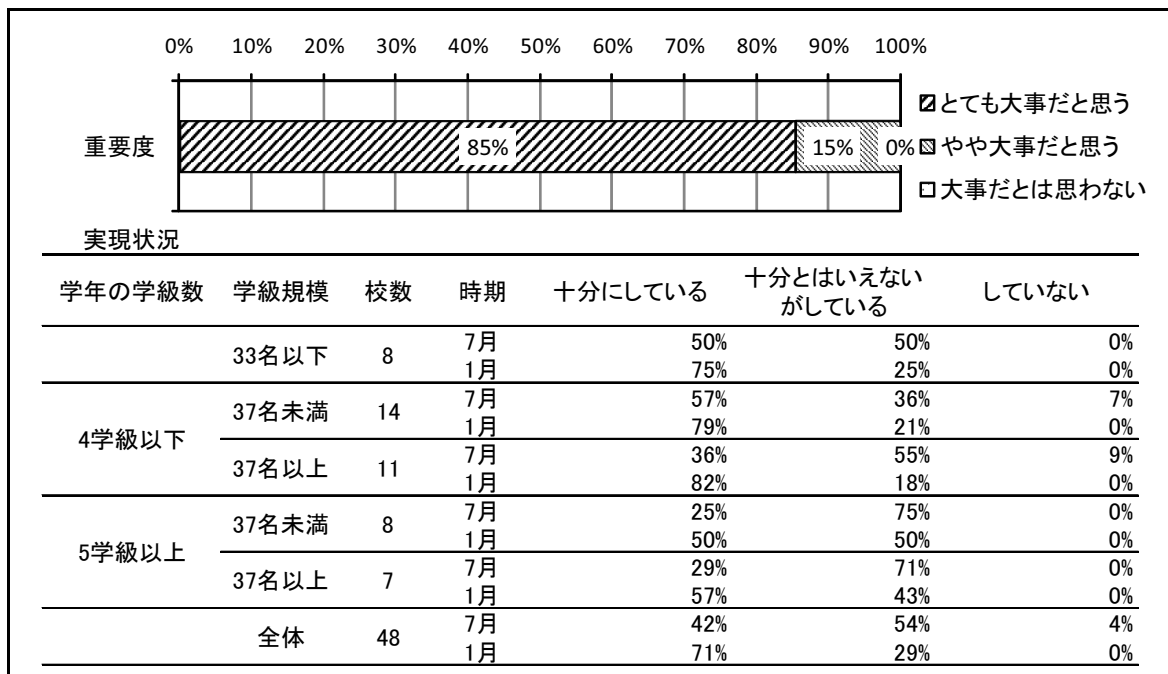
学校規模	学級規模	校数	全員一致する	ほぼ全員一致する	半分以上一致する	一致するのは半分以下	ほぼ全員一致しない	全員一致しない
	33名以下	8	14%	0%	43%	43%	0%	0%
14学級以下	37名未満	12	0%	10%	60%	30%	0%	0%
	37名以上	10	0%	10%	50%	40%	0%	0%
15学級以上	37名未満	8	0%	29%	43%	29%	0%	0%
	37名以上	10	0%	10%	40%	50%	0%	0%
	全体	48	2%	11%	48%	39%	0%	0%

学年主任質問紙

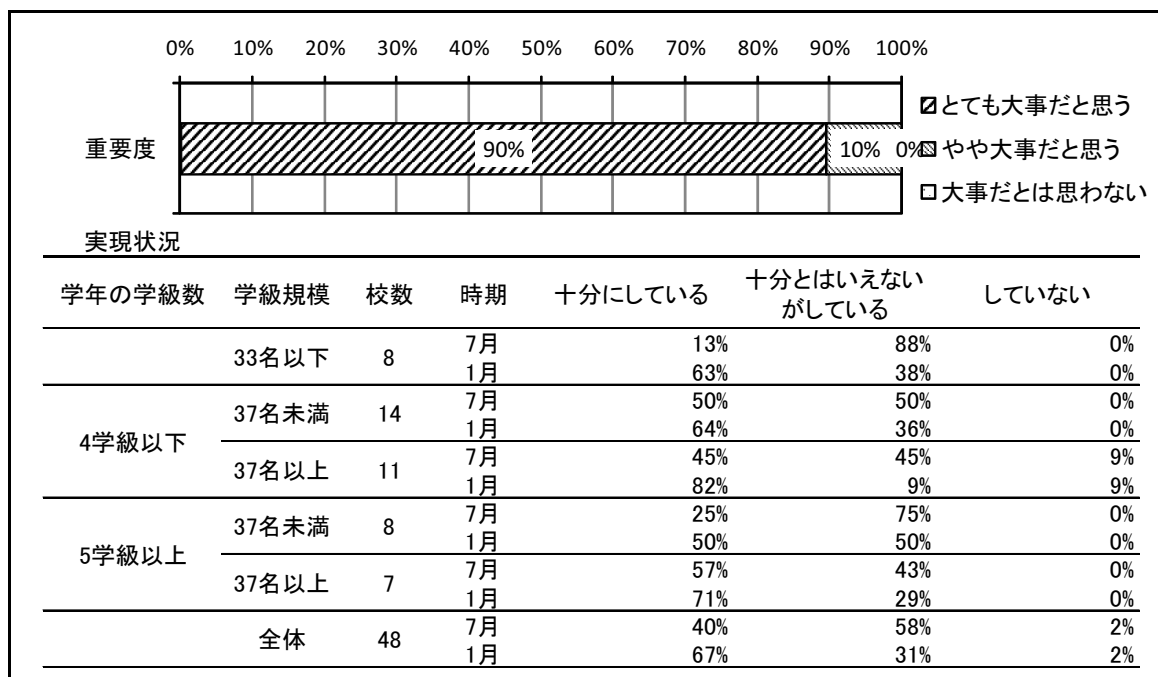
学年主任 01 学年として生徒の指導に当たる体制があること



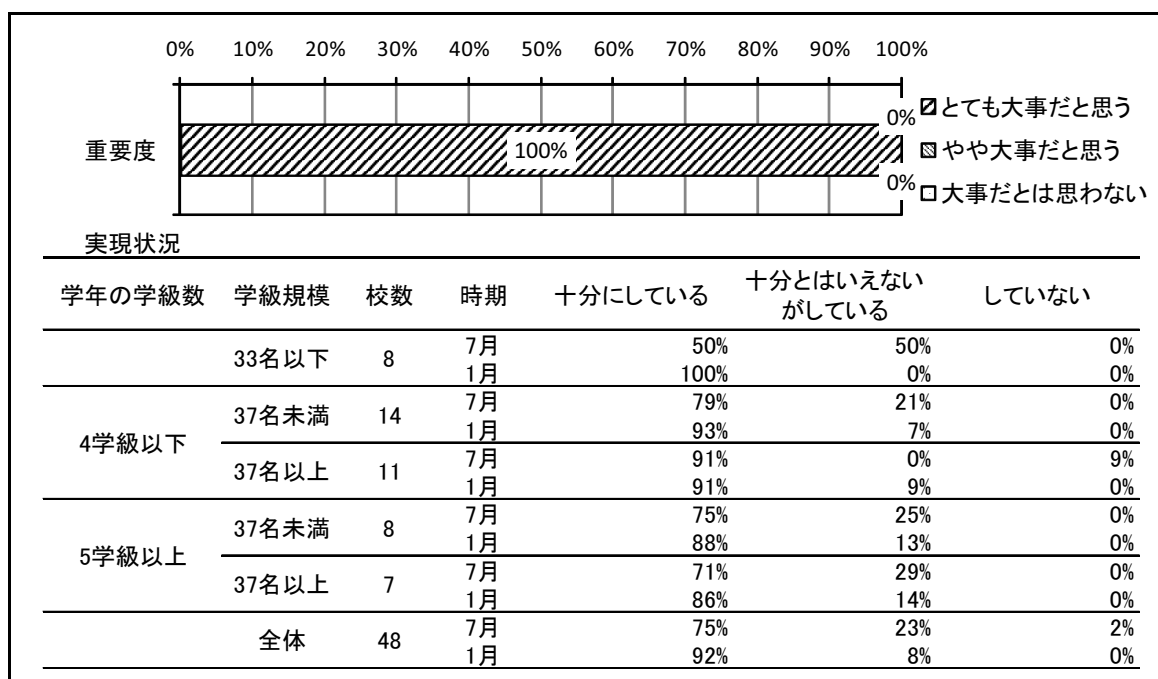
学年主任 02 定期的に学年通信を出し、保護者の方に学年の様子を伝えること



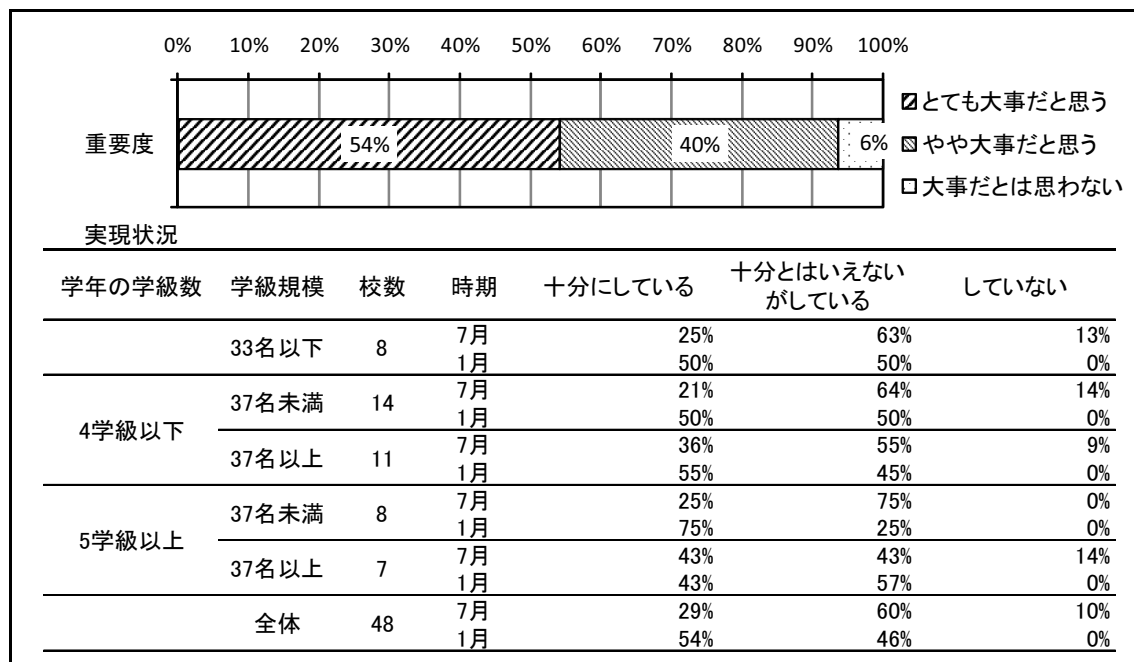
学年主任 03 他学年との連携をとること



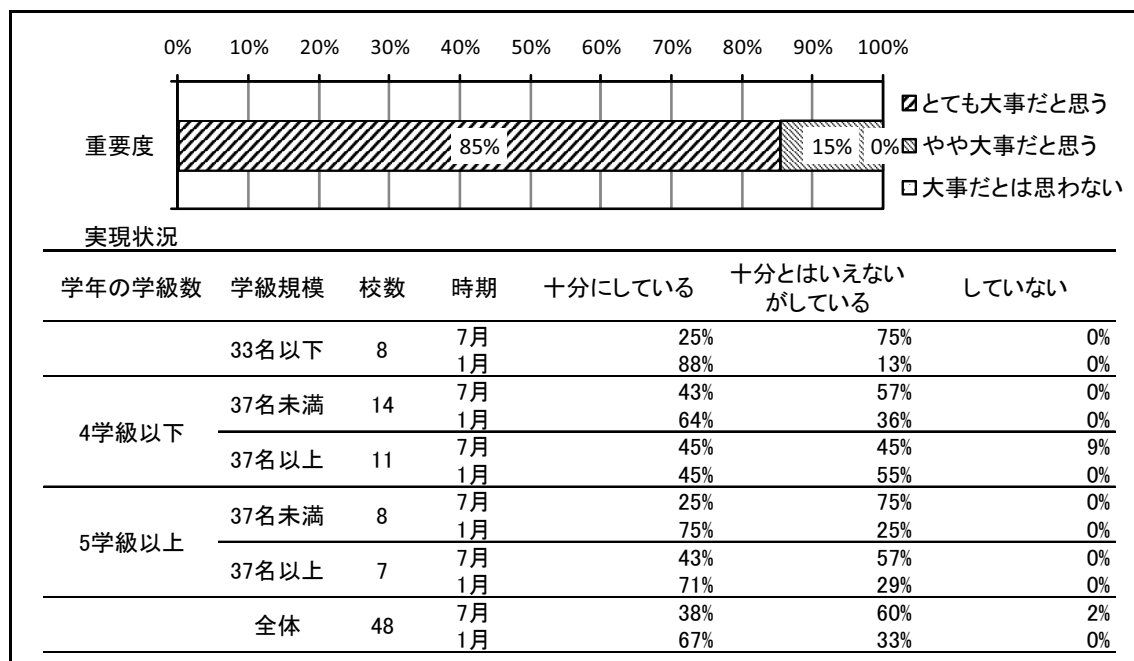
学年主任 04 問題行動が見られるなどの特定の生徒に関する情報交換を学年で日常的に行うこと



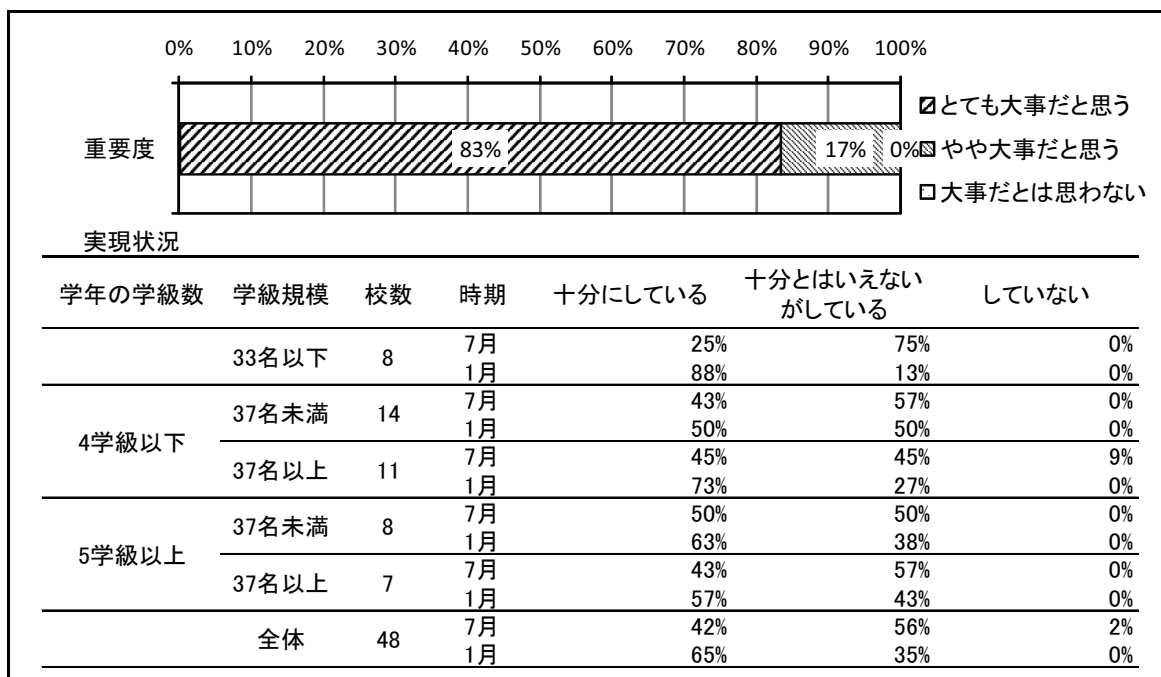
学年主任 05 リーダー的であったり成績がよいなどの特定の生徒に関する情報交換を学年で日常的に行うこと



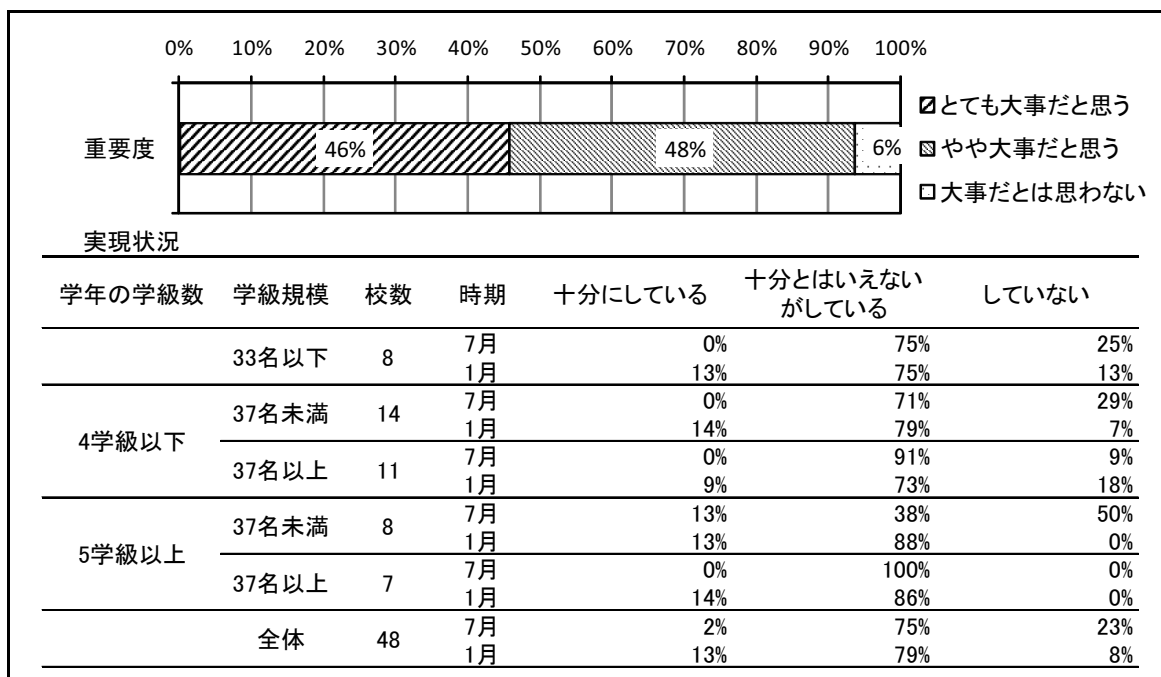
学年主任 06 学年の生徒に関する情報交換を特定の生徒に限らずに日常的に行うこと



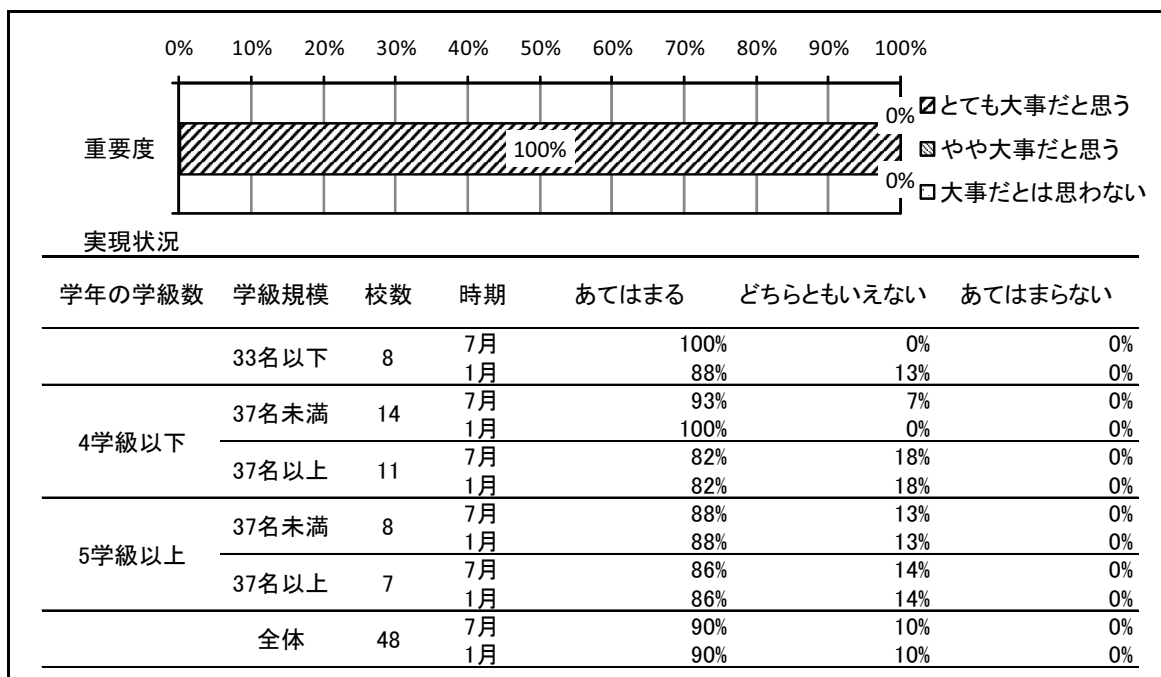
学年主任 07 学級の様子についての情報交換を学年で日常的に行うこと



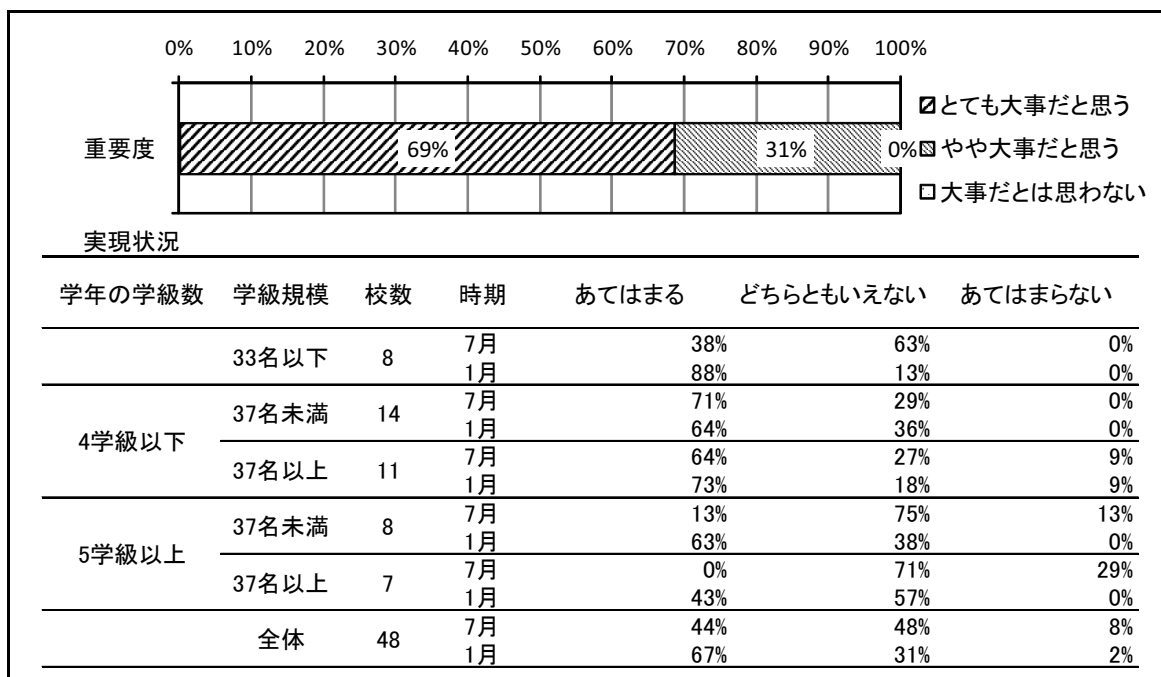
学年主任 08 授業の内容や方法などの情報交換を学年で日常的に行うこと



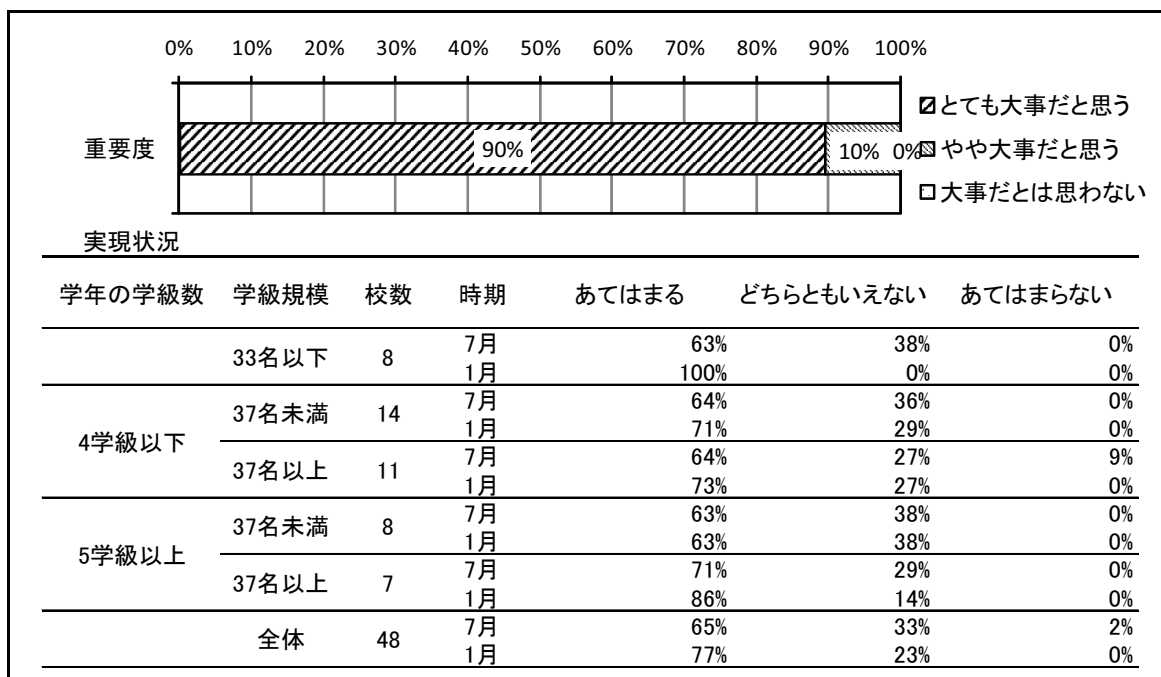
学年主任 09 学年の先生方どうしの人間関係が良好であること



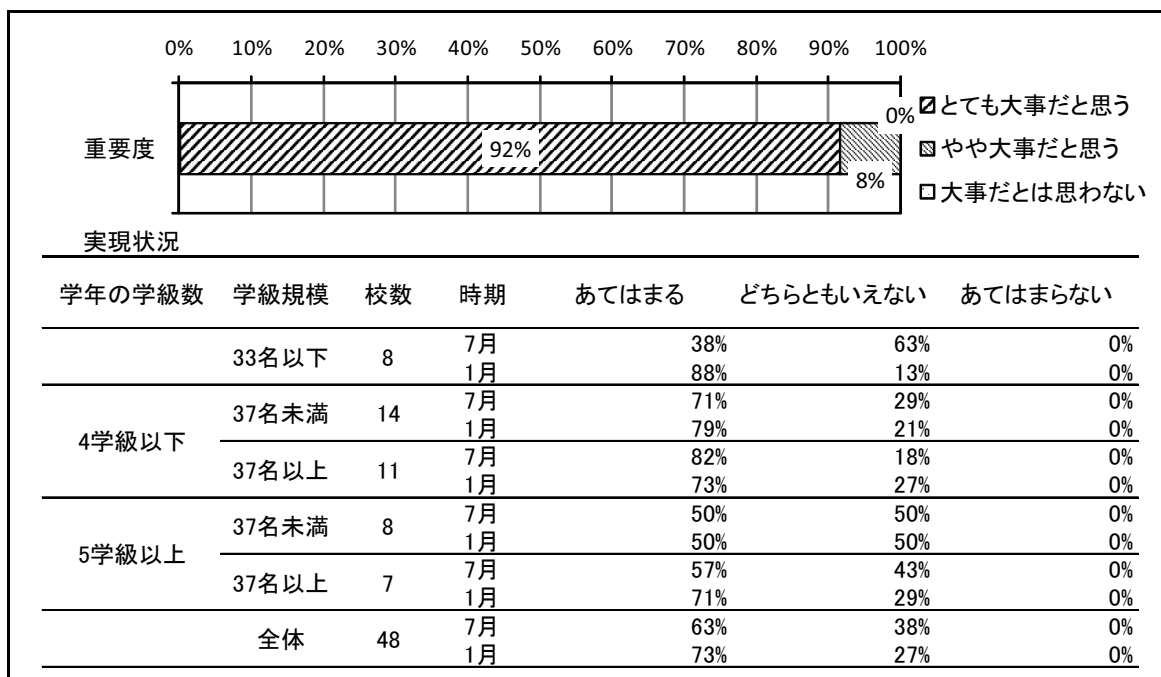
学年主任 10 特定の教員に偏ることなく学年の仕事を分担すること



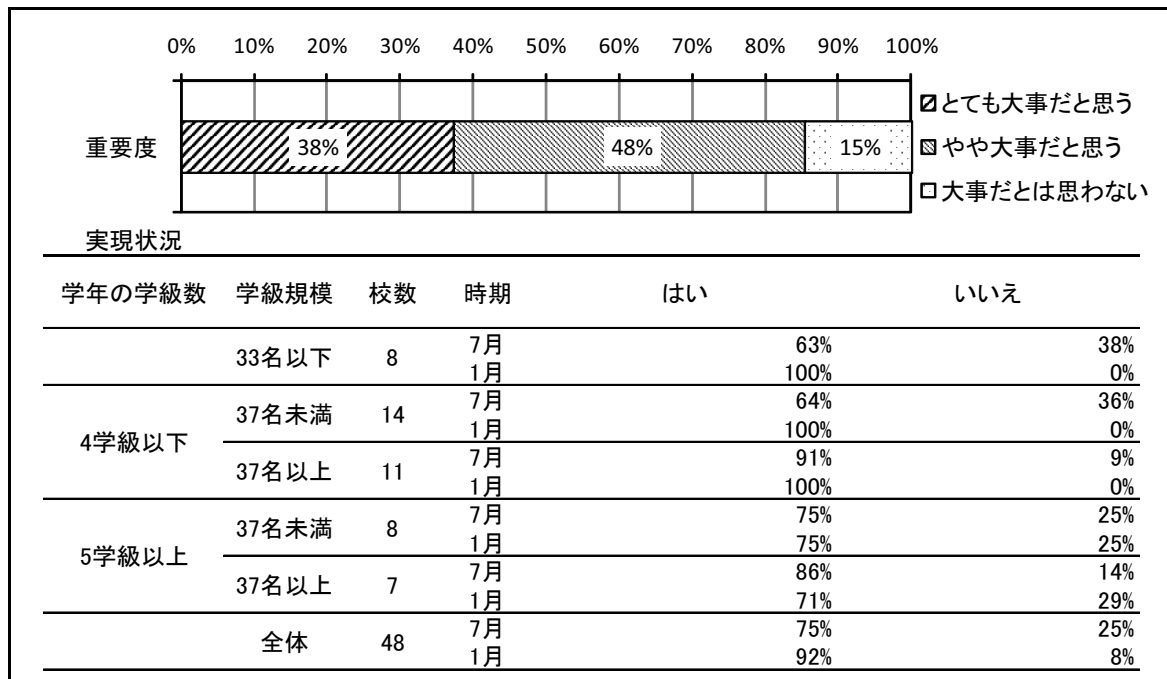
学年主任 11 学年の教員の個性や持ち味が発揮できていること



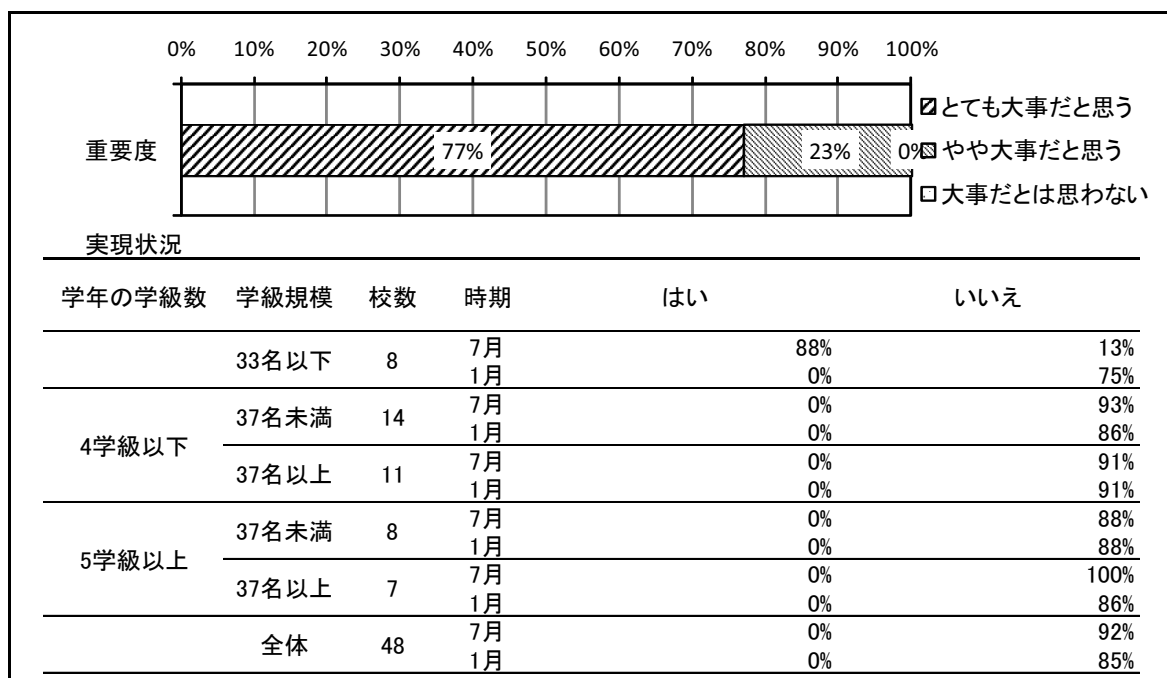
学年主任 12 学年の経営方針を学年の先生方が理解していること



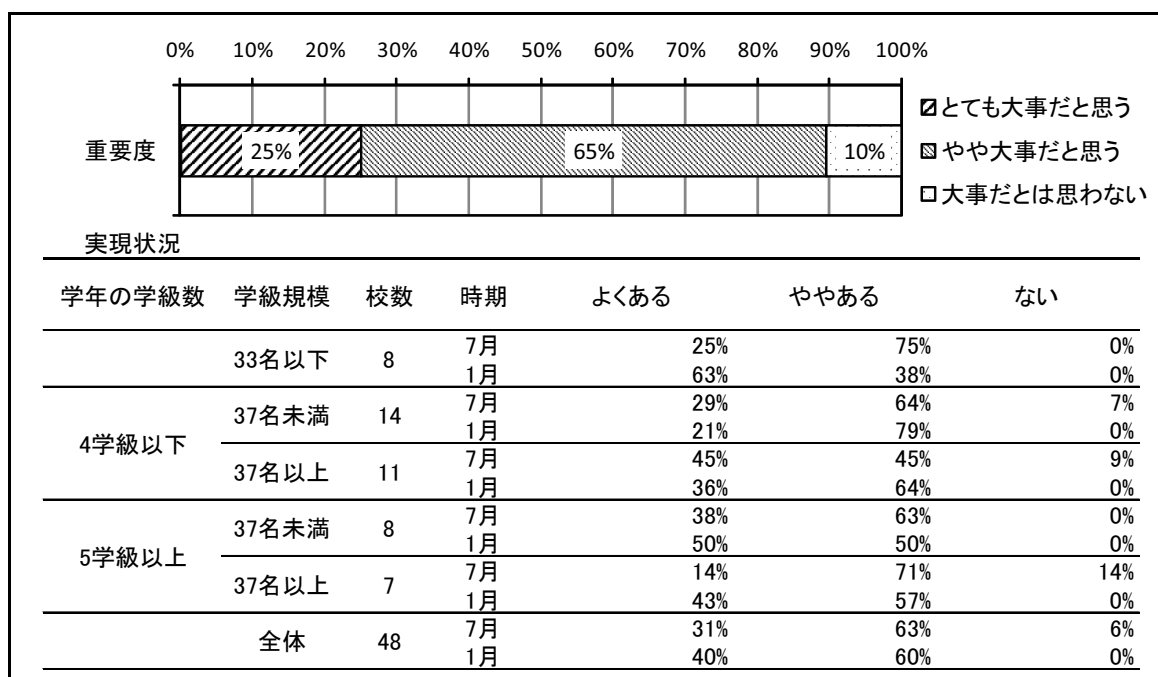
学年主任 13 総合的な学習の時間や学校行事の際に学級に関係なくグループ編成をすることがあること



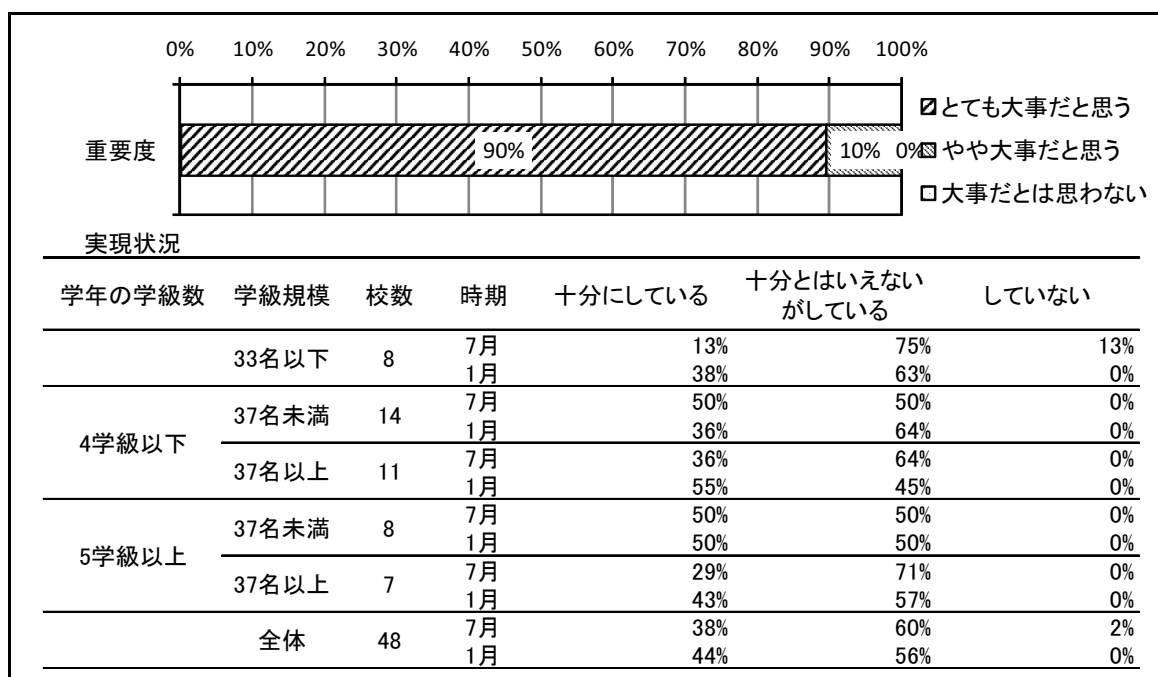
学年主任 14 学年集会を定期的の実施すること



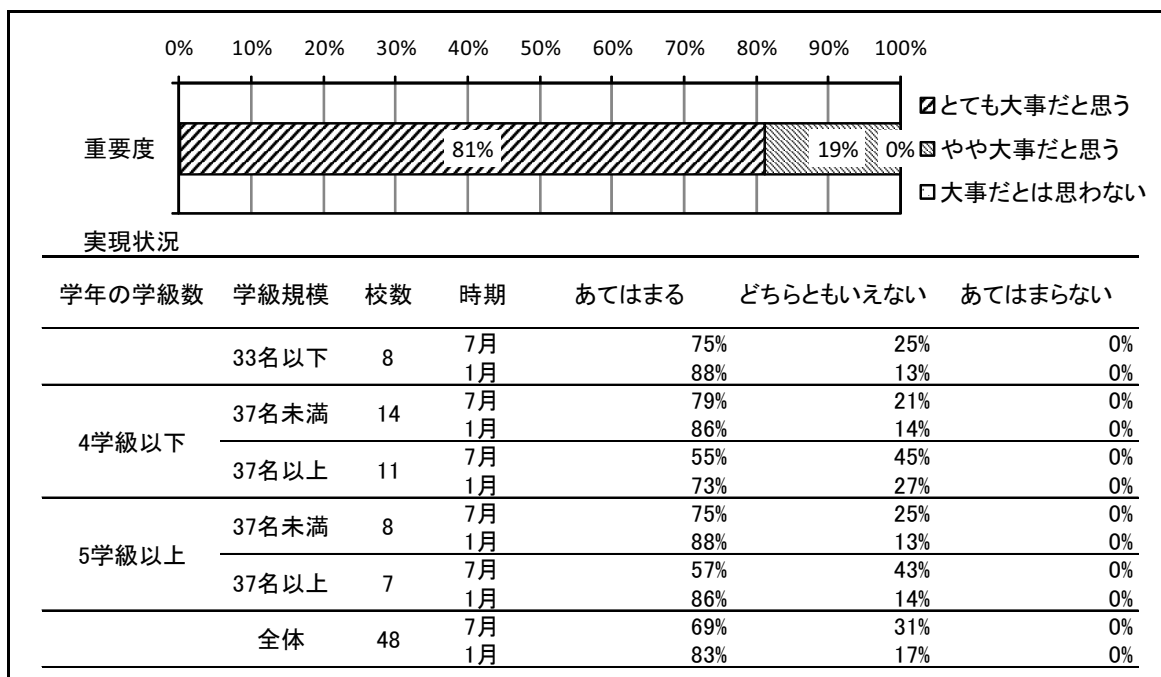
学年主任 15 学年として開催する行事や学校行事において、学級どうしが競い合うこと



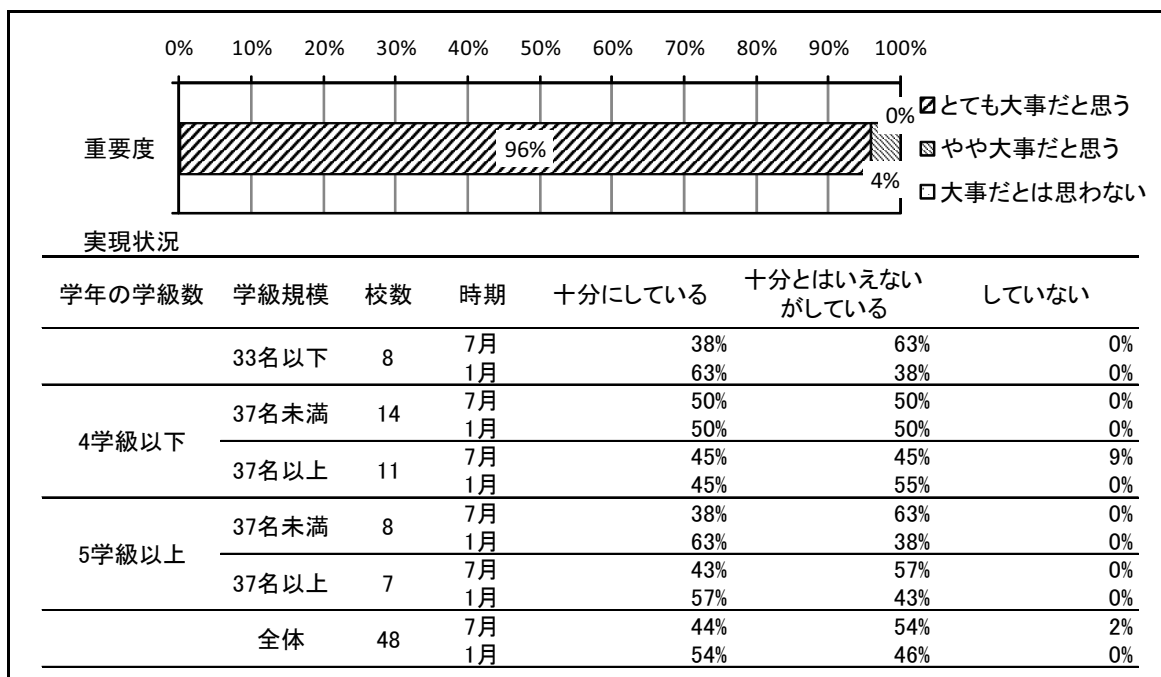
学年主任 16 学年として机の落書きはこまめに消したり、ゴミを拾うなど、日常的に教室環境の整備に注意を払うこと



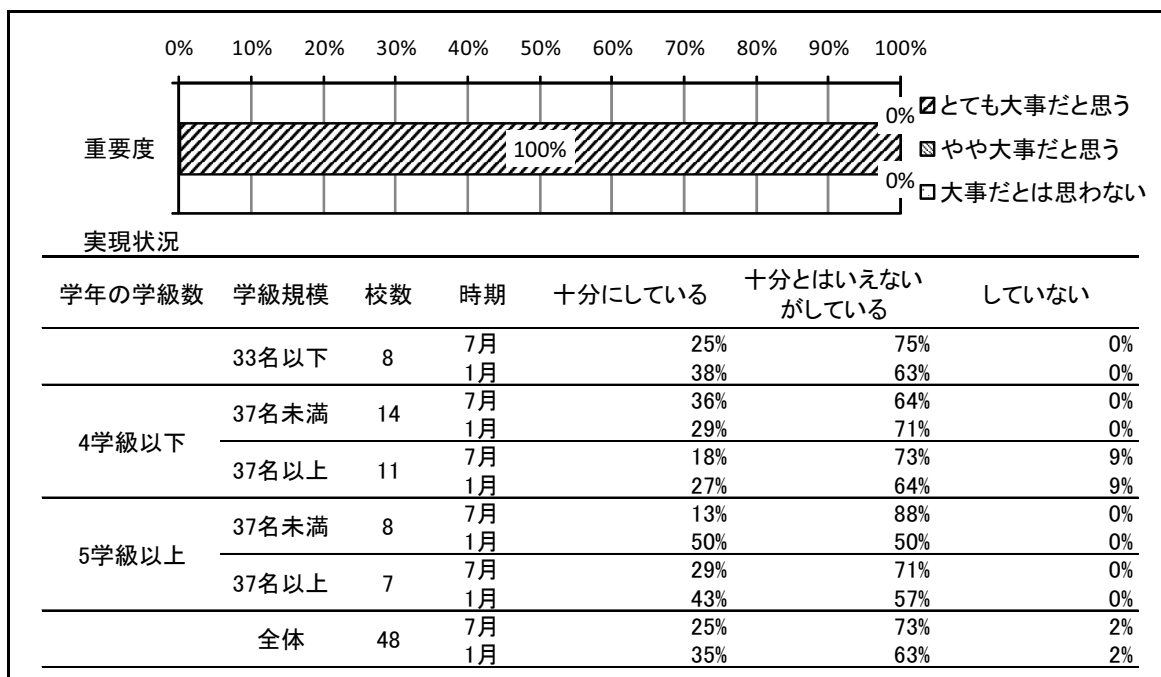
学年主任 17 学年として、全ての生徒を対象に統一的な内容で生徒指導を行うこと



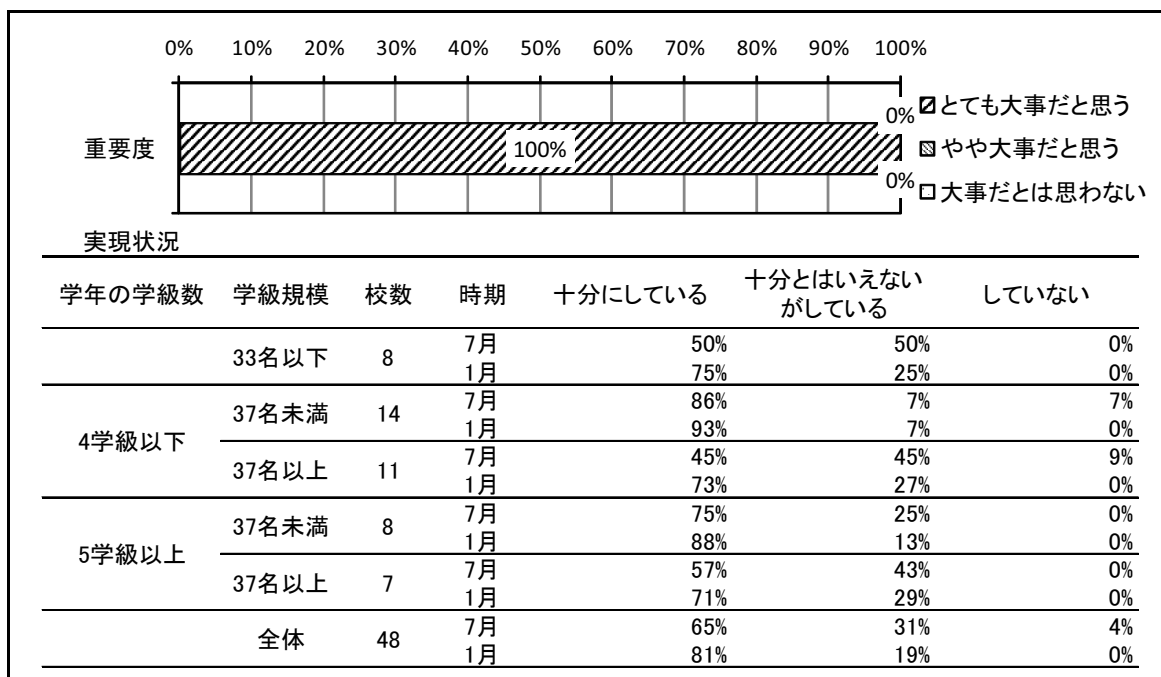
学年主任 18 学年として、集団生活に必要なルール・マナーを身に付ける指導を行うこと



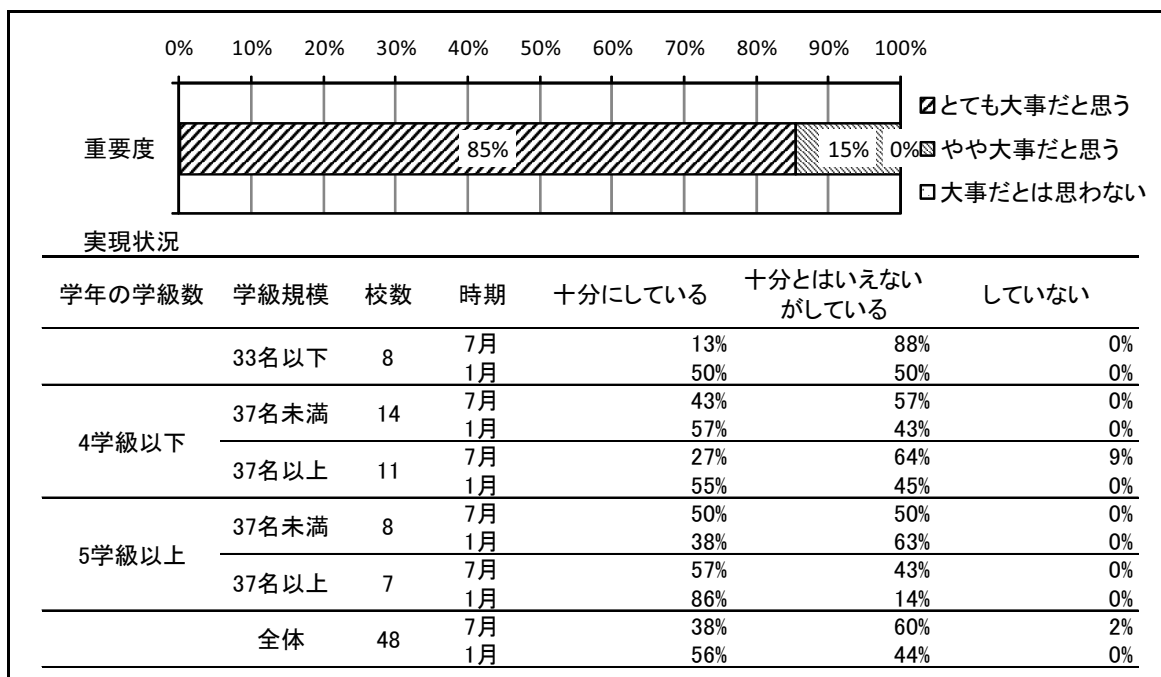
学年主任 19 学年として、あいさつがきちんとできるように指導すること



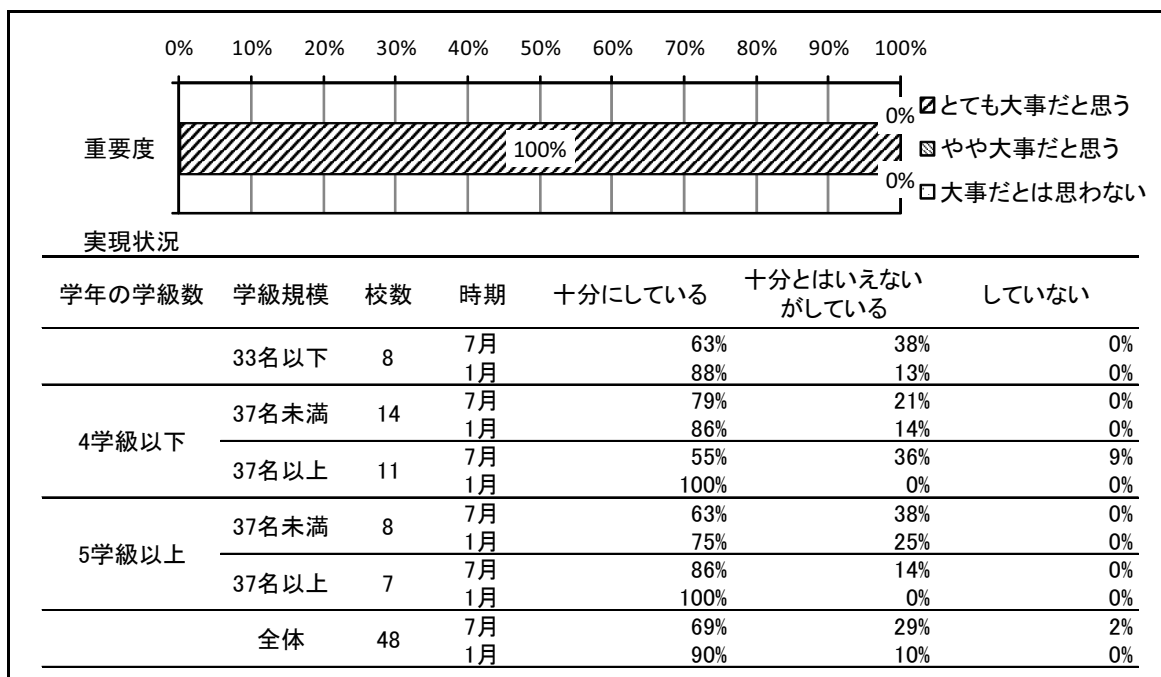
学年主任 20 学年の先生方が生徒指導上の実態を把握すること



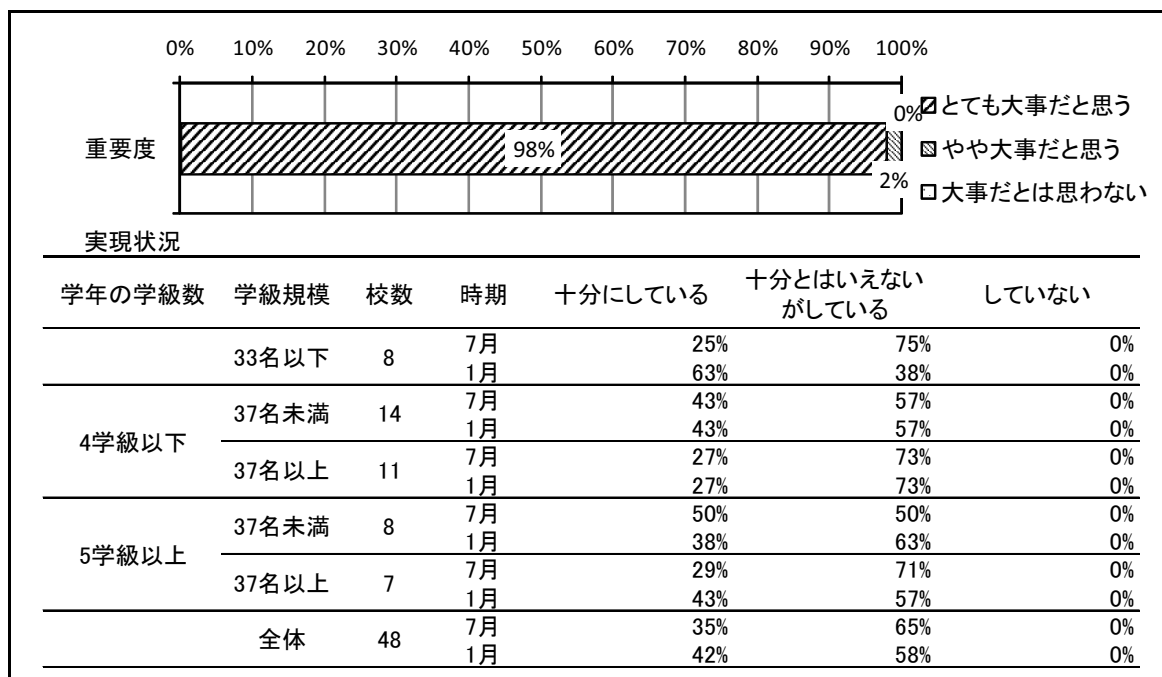
学年主任 21 学年の教員の個性や性別を生かした生徒指導をすること



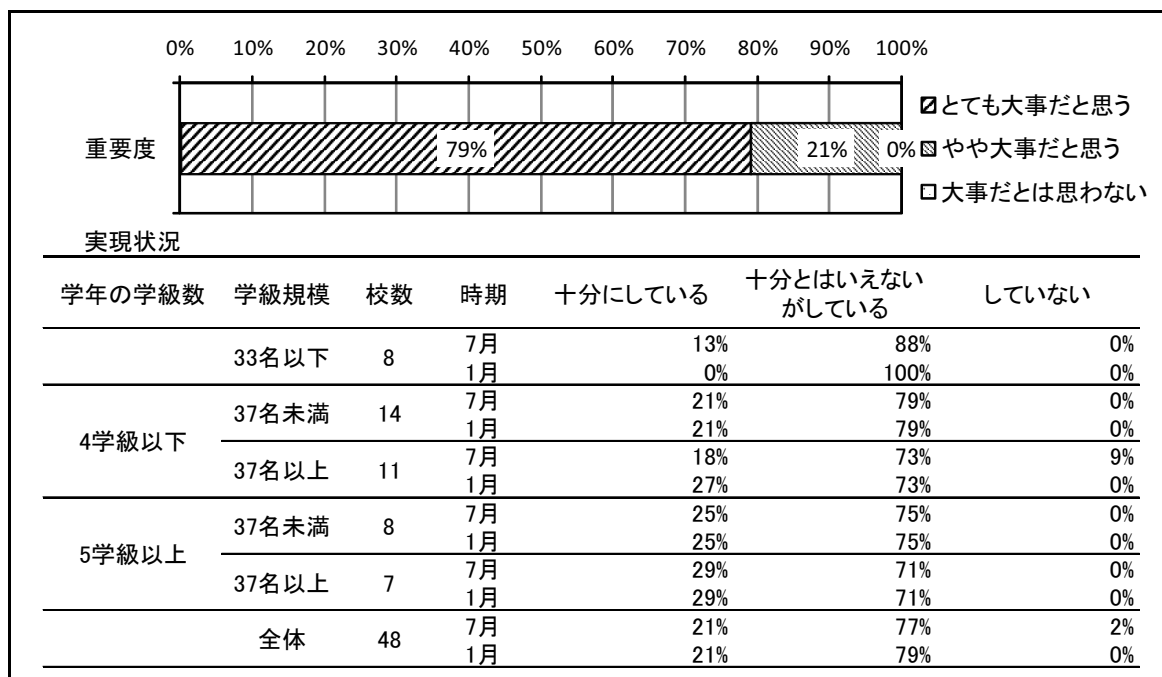
学年主任 22 生徒指導上の問題が発生したときに、学年として迅速に対応すること



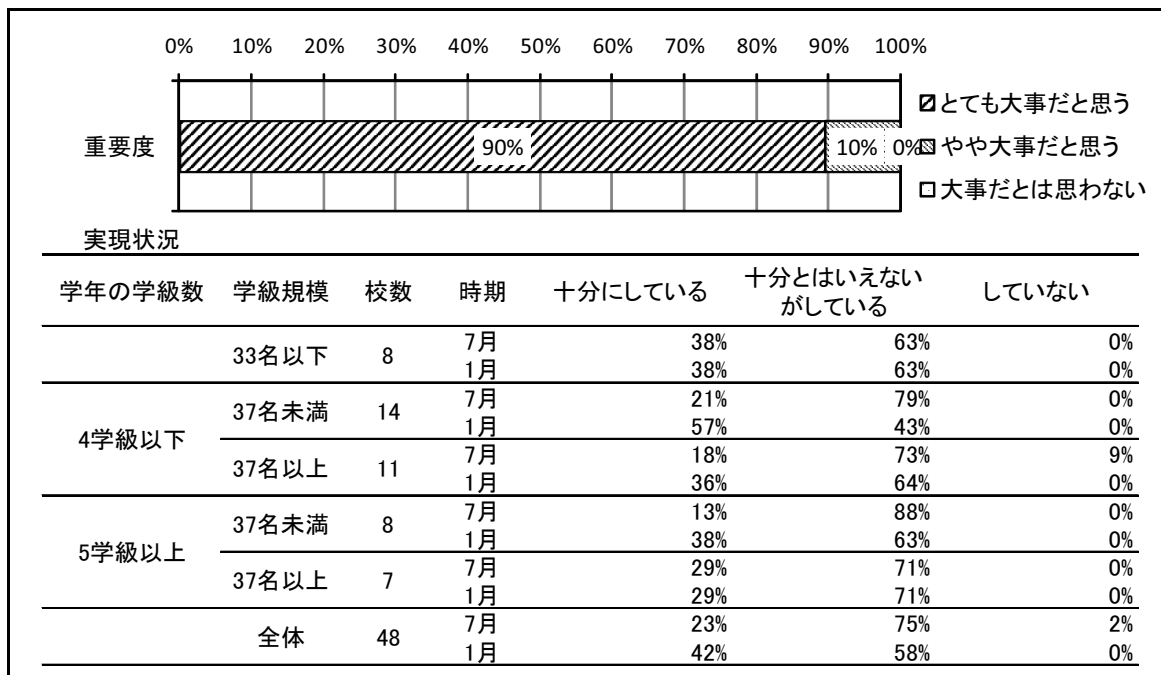
学年主任 23 学年として、学年の生徒の人間関係を把握すること



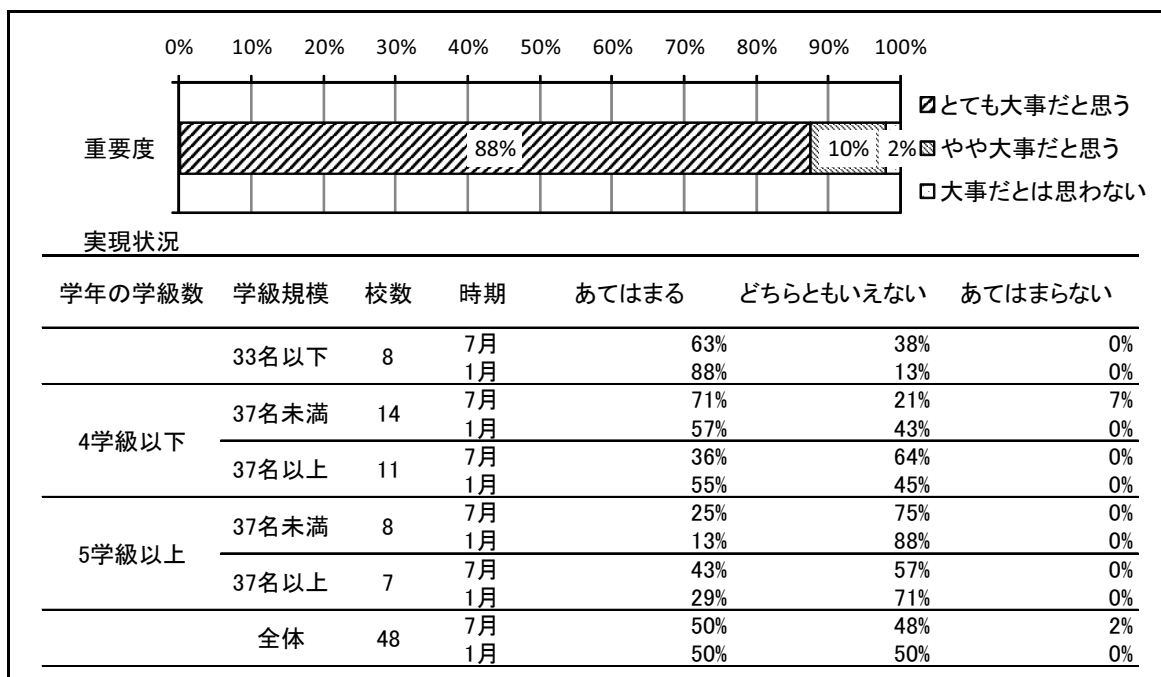
学年主任 24 学年として、学年の生徒の家庭での様子を把握すること



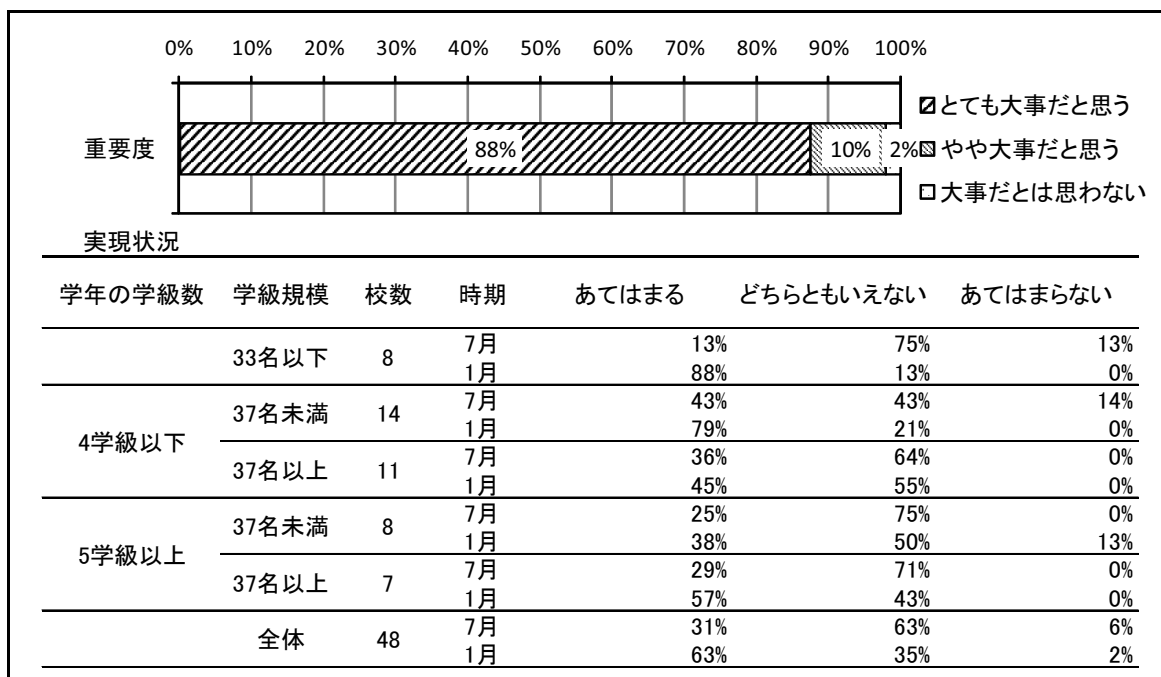
学年主任 25 学年の先生方は, 日常的な生徒の振る舞いから生徒一人ひとりの様子を把握すること



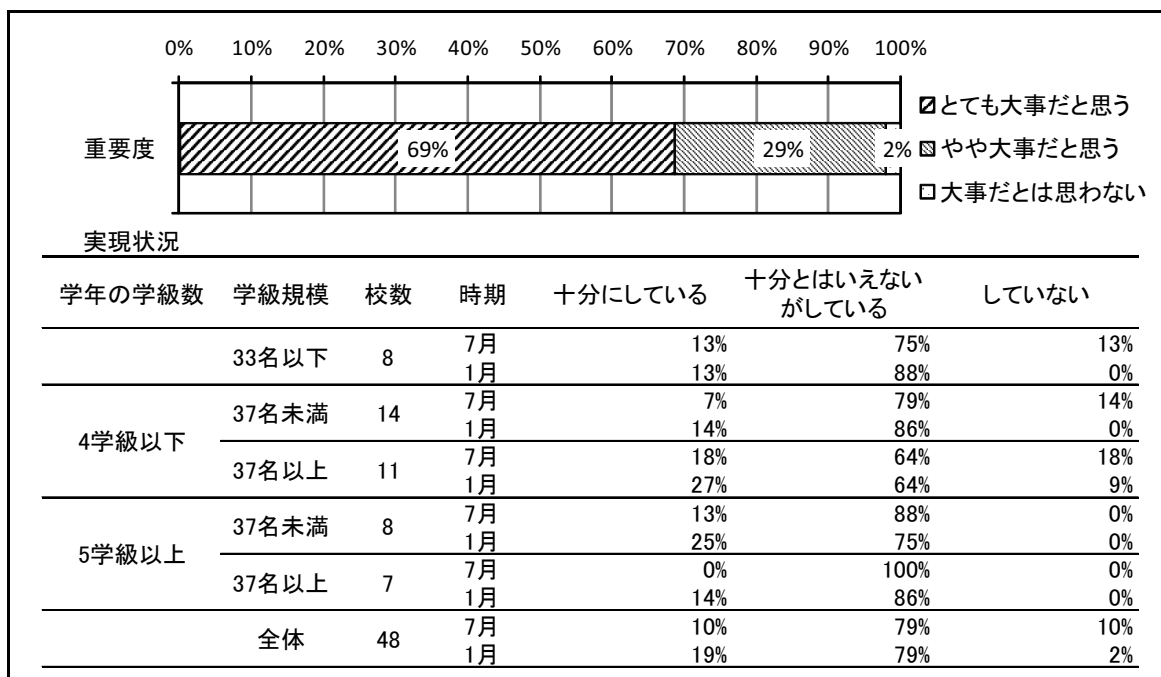
学年主任 26 学年として, 生徒が先生方に何でも話せる雰囲気があること



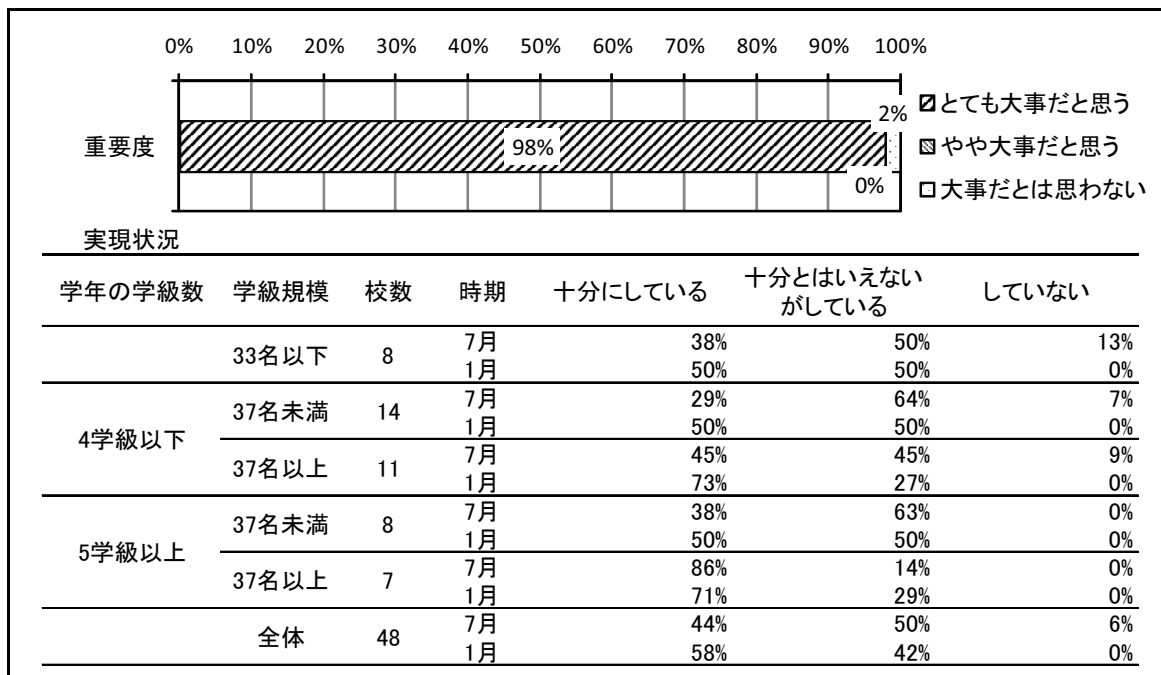
学年主任 27 学年の先生方は、授業時間以外で生徒と関わる時間があること



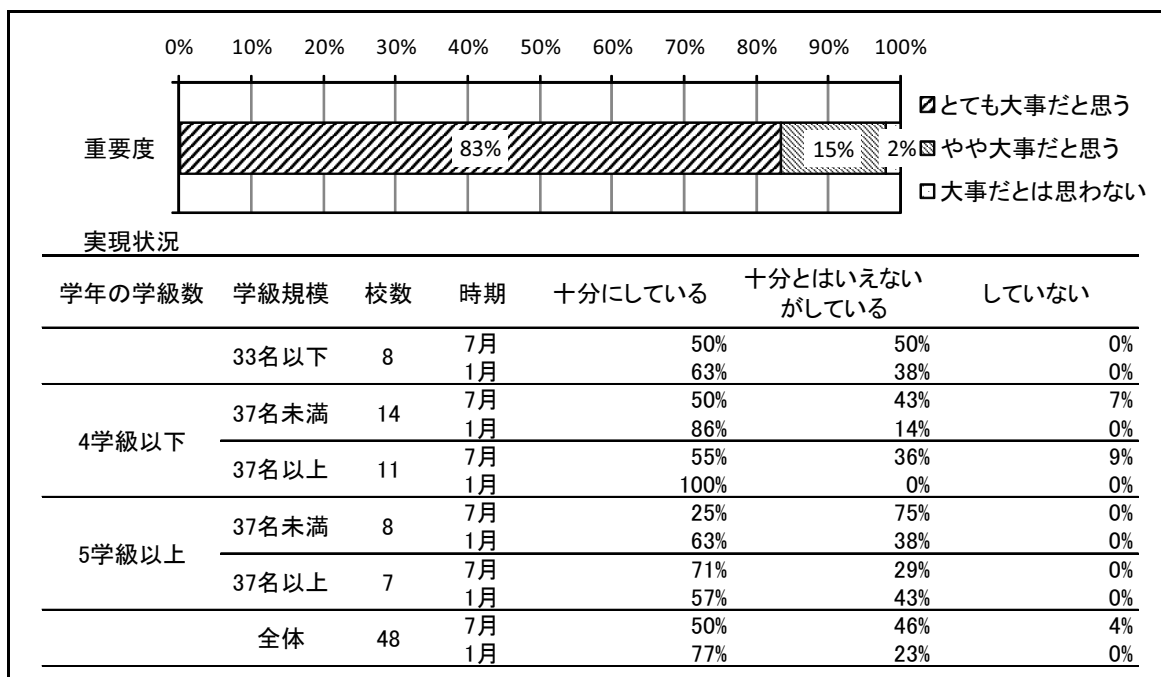
学年主任 28 学年として、学習に関する個別指導を行うこと



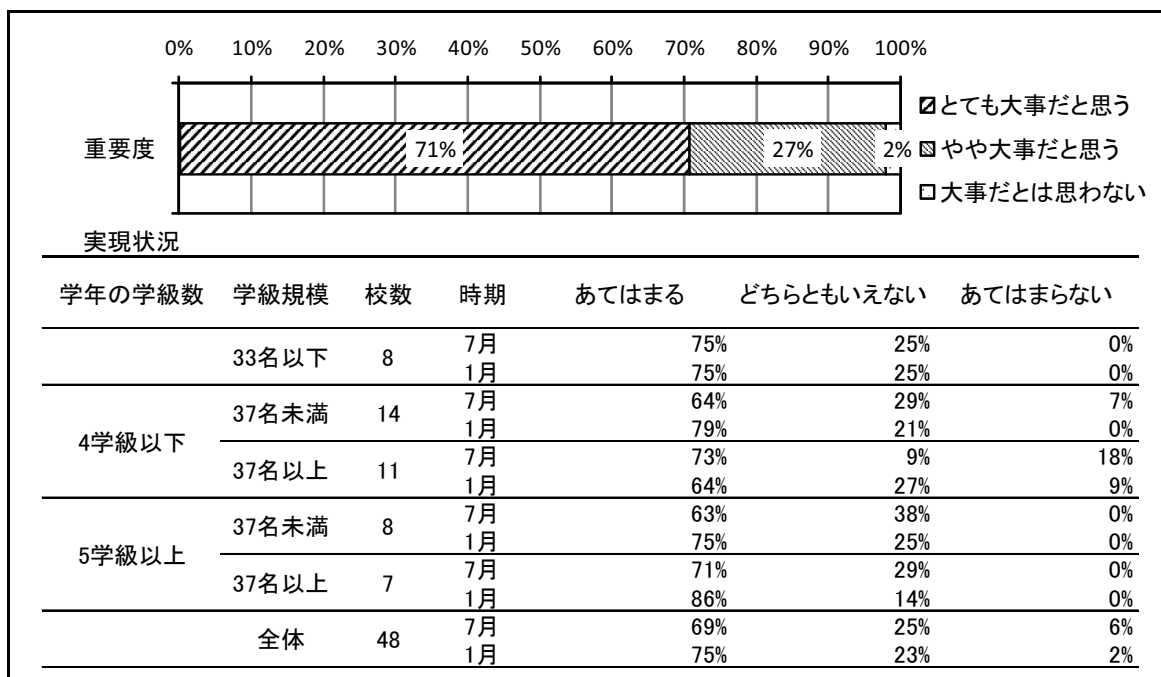
学年主任 29 学年として、ベルが鳴ると着席する、人の話を聞くときは話す人のほうを向くなどの、授業の受け方について指導すること



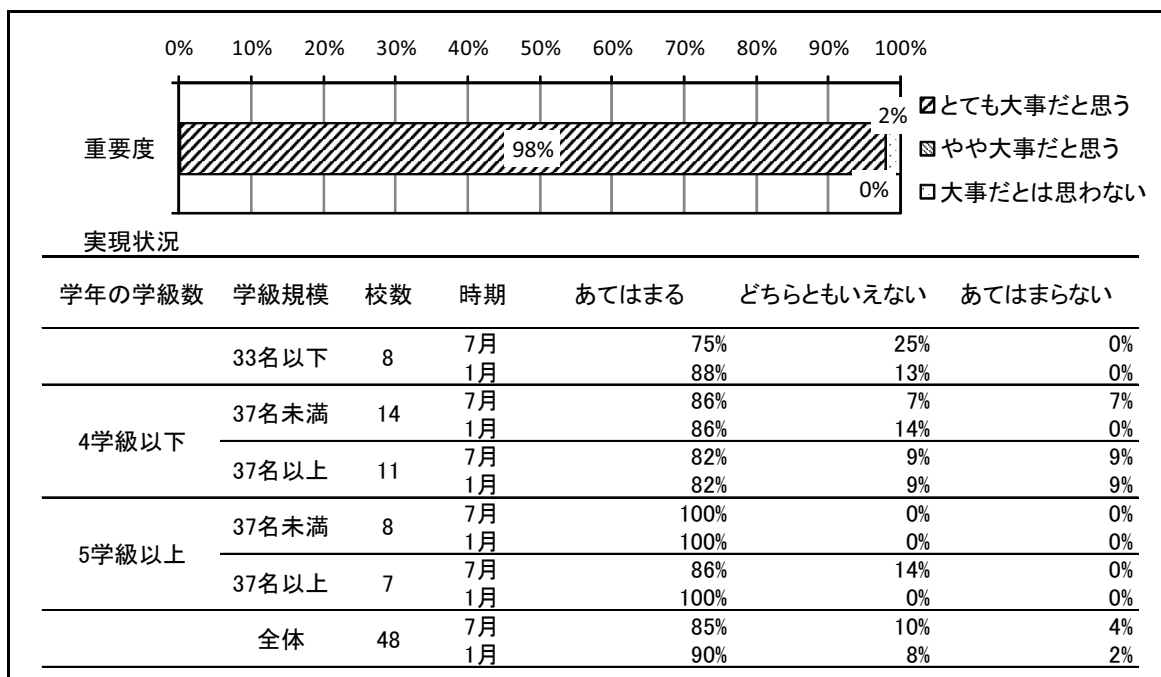
学年主任 30 学年として、家庭学習の内容や分量を点検するなどの、家庭学習の指導をすること



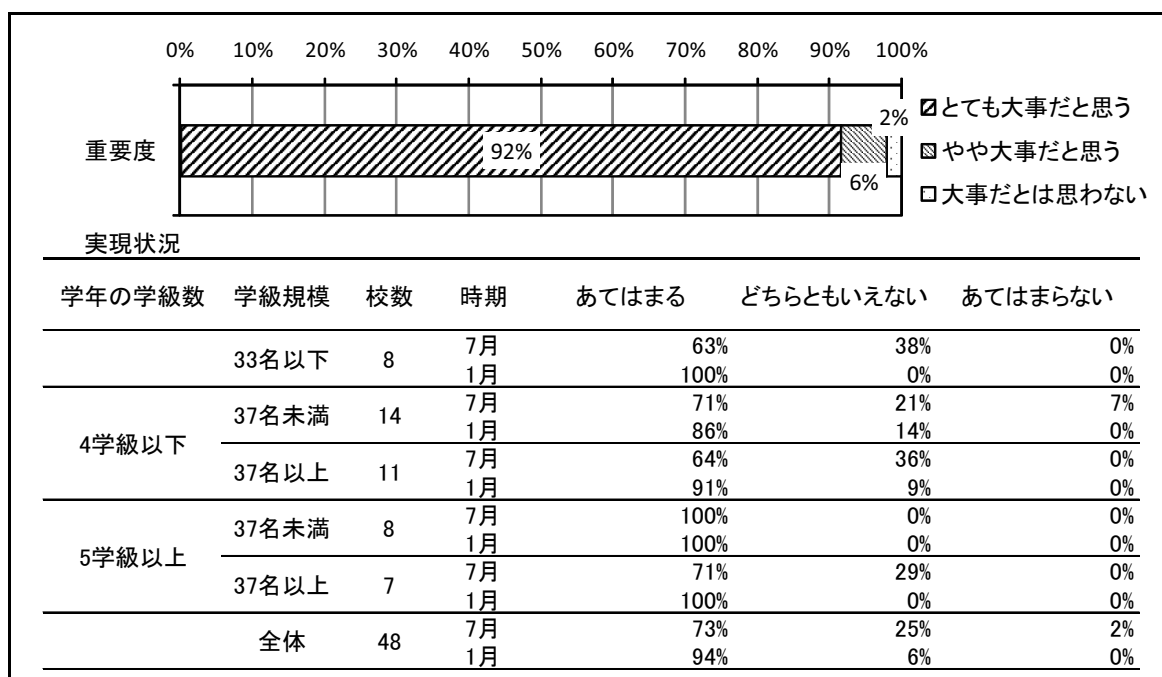
学年主任 31 この学年において、体育の授業が実施しやすいこと



学年主任 32 この学年において、授業が時間通りに開始していること



学年主任 33 この学年において、授業が時間通りに終了していること



学年主任 II あなたは、あなたの学年に在籍する生徒の顔と名前がどの程度一致しますか。

学年の学級数	学級規模	校数	時期	全員一致する	ほぼ全員一致する	半分以上一致する	一致するのは半以下	ほぼ全員一致しない	全員一致しない
4学級以下	33名以下	8	7月	50%	38%	13%	0%	0%	0%
			1月	75%	25%	0%	0%	0%	0%
	37名未満	14	7月	62%	31%	8%	0%	0%	0%
			1月	71%	29%	0%	0%	0%	0%
37名以上	11	7月	64%	36%	0%	0%	0%	0%	
		1月	82%	18%	0%	0%	0%	0%	
5学級以上	37名未満	8	7月	63%	25%	13%	0%	0%	0%
			1月	50%	50%	0%	0%	0%	0%
	37名以上	7	7月	43%	43%	14%	0%	0%	0%
			1月	43%	57%	0%	0%	0%	0%
全体	48	7月	57%	34%	9%	0%	0%	0%	
		1月	67%	33%	0%	0%	0%	0%	

注. 学年の学級数が4学級以下で、学級規模が37名未満の学校においては、7月に1件回答漏れがあった。

教科担任質問紙

教科担任質問紙:国語(「あてはまる」と回答した割合)

学年の学級数 学級規模 校数 時期			4学級以下				5学級以下					
	33名以下		37名未満		37名以上		37名未満		37名以上		全体	
	8		14		11		8		7		48	
	7月	1月	7月	1月	7月	1月	7月	1月	7月	1月	7月	1月
IV 1 学力や学習適性の個人差にあわせた計画をたてている	38%	63%	7%	7%	27%	45%	50%	50%	0%	43%	23%	38%
IV 2 学力や学習適性の個人差にあわせた学習プリント等を作成している	13%	25%	36%	29%	36%	27%	13%	13%	14%	43%	25%	27%
IV 3 学力や学習適性の個人差にあわせた教具(掛図, ピクチャーカード等)を用意している	13%	13%	7%	0%	9%	0%	0%	13%	0%	14%	6%	6%
IV 4 同一の教材を, 学力や学習適性の個人差にあわせて活用している	88%	75%	64%	64%	64%	82%	88%	88%	71%	86%	73%	77%
IV 5 同じ学年を担当している教師どうして話しあいをもっている	63%	63%	29%	57%	36%	55%	75%	75%	100%	100%	54%	67%
IV 6 生徒全員にノート点検や学習プリントへのコメントつけをしている	88%	75%	64%	57%	82%	91%	88%	63%	71%	43%	77%	67%
IV 7 個別指導用の教材や教具などを用いて指導を行っている	0%	25%	0%	0%	27%	18%	25%	13%	0%	14%	10%	13%
V 1 単元全体を通して, 授業時間中, 学習の内容や形態に応じて, 教員の立つ位置を変えたり, 机間指導を行っている	100%	100%	100%	100%	91%	100%	88%	100%	100%	100%	96%	100%
V 2 机間指導等を行いながら個人指導を行う際, すぐに解法を教えたりヒントを与えたりするのではなく, 生徒自身の気づきを促したり考えるための時間を与えている	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	88%	100%	100%	100%	98%
V 3 単元導入時等に, どのような指導行えばよいかを知るための評価(診断的評価)を行っている	38%	38%	29%	14%	55%	45%	50%	25%	43%	43%	42%	31%
V 4 単元の途中に, 指導方法の改善や個別指導の資料を得るための評価(形成的評価)を行っている	38%	63%	43%	64%	55%	55%	50%	75%	29%	43%	44%	60%
V 5 単元につき一度以上, 教える内容に応じて授業の展開のしかたを変化させている	88%	100%	86%	86%	82%	91%	100%	100%	100%	57%	90%	88%
V 6 1単元につき一度以上, 生徒の実態を把握しながら, 授業展開のしかたを変化させている	100%	88%	71%	64%	64%	100%	100%	100%	86%	86%	81%	85%
V 7 1単元につき一度以上, グループ学習を行っている	88%	100%	71%	50%	55%	45%	88%	75%	71%	71%	73%	65%
V 8 1単元につき一度以上, 生徒どうして教えあう機会を設けている	100%	100%	64%	71%	64%	64%	63%	63%	71%	71%	71%	73%
V 9 1単元につき一度以上, すべての生徒が発表する機会を設けている	88%	88%	57%	50%	55%	82%	75%	75%	57%	43%	65%	67%
V 10 1単元につき一度以上, 生徒自身で学習を進める機会を設けている	63%	100%	57%	43%	64%	64%	88%	50%	57%	43%	65%	58%
V 11 1単元につき一度以上, 生徒自身で学習方法を選択できる機会を設けている	13%	38%	0%	7%	0%	9%	13%	0%	29%	29%	8%	15%
V 12 1単元につき一度以上, 生徒自身で学習内容を選択できる機会を設けている	25%	25%	14%	7%	9%	9%	13%	13%	14%	29%	15%	15%
V 13 1単元につき一度以上, すべての生徒個別に言葉がけをしている	75%	75%	50%	50%	91%	82%	63%	50%	86%	57%	71%	63%
V 14 1単元につき一度以上, 生徒全員を指名している	88%	88%	79%	64%	82%	82%	63%	75%	71%	57%	77%	73%
V 15 1単元につき一度以上, どのように勉強を進めれば良いかといった方法(学習方略)を教えている	75%	100%	57%	50%	45%	73%	63%	50%	57%	57%	58%	65%
V 16 1単元につき一度以上, 生徒の座る場所を自由にさせている	13%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	14%	2%	2%
V 17 1単元につき一度以上, 教える内容に応じて座席の配列を変化させている	25%	13%	0%	7%	18%	9%	13%	13%	14%	0%	13%	8%
V 18 1単元につき一度以上, 学習集団内の生徒をいくつかのグループに分け, あるグループに対して集中的に指導を行っている	13%	13%	0%	0%	18%	18%	13%	0%	29%	14%	13%	8%

教科担任質問紙:社会(「あてはまる」と回答した割合)

学年の学級数 学級規模 校数 時期	4学級以下				5学級以下				全体			
	33名以下		37名未満		37名以上		37名未満				37名以上	
	8		14		11		8		7		48	
	7月	1月	7月	1月	7月	1月	7月	1月	7月	1月	7月	1月
IV 1 学力や学習適性の個人差にあわせた計画をたてている	25%	50%	0%	7%	55%	36%	25%	13%	29%	43%	25%	27%
IV 2 学力や学習適性の個人差にあわせた学習プリント等を作成している	63%	75%	14%	14%	36%	9%	13%	50%	29%	43%	29%	33%
IV 3 学力や学習適性の個人差にあわせた教具(掛図,ピクチャーカード等)を用意している	88%	50%	29%	14%	36%	18%	13%	50%	0%	14%	33%	27%
IV 4 同一の教材を,学力や学習適性の個人差にあわせて活用している	50%	75%	57%	64%	55%	64%	63%	63%	86%	100%	60%	71%
IV 5 同じ学年を担当している教師どうして話しあいをもっている	88%	88%	21%	29%	36%	55%	88%	100%	86%	86%	56%	65%
IV 6 生徒全員にノート点検や学習プリントへのコメントつけをしている	75%	50%	64%	43%	82%	73%	50%	75%	57%	43%	67%	56%
IV 7 個別指導用の教材や教具などを用いて指導を行っている	25%	38%	0%	7%	0%	9%	13%	38%	29%	29%	10%	21%
V 1 単元全体を通して,授業時間中,学習の内容や形態に応じて,教員の立つ位置を変えたり,机間指導を行っている	88%	88%	100%	100%	82%	100%	100%	100%	100%	100%	94%	98%
V 2 机間指導等を行いながら個人指導を行う際,すぐに解法を教えたりヒントを与えたりするのではなく,生徒自身の気づきを促したり考えるための時間を与えている	100%	100%	93%	100%	73%	100%	88%	100%	100%	100%	90%	100%
V 3 単元導入時等に,どのような指導行えばよいかを知るための評価(診断的評価)を行っている	75%	50%	29%	0%	45%	64%	75%	38%	29%	43%	48%	35%
V 4 単元の途中に,指導方法の改善や個別指導の資料を得るための評価(形成的評価)を行っている	75%	75%	43%	36%	82%	82%	50%	38%	43%	43%	58%	54%
V 5 単元につき一度以上,教える内容に応じて授業の展開のしかたを変化させている	100%	100%	93%	79%	91%	82%	100%	88%	86%	100%	94%	88%
V 6 1単元につき一度以上,生徒の実態を把握しながら,授業展開のしかたを変化させている	100%	100%	93%	100%	64%	100%	88%	100%	86%	71%	85%	96%
V 7 1単元につき一度以上,グループ学習を行っている	63%	50%	64%	36%	55%	55%	38%	25%	43%	43%	54%	42%
V 8 1単元につき一度以上,生徒どうして教えあう機会を設けている	100%	50%	64%	57%	55%	73%	63%	75%	71%	57%	69%	63%
V 9 1単元につき一度以上,すべての生徒が発表する機会を設けている	88%	38%	50%	43%	18%	73%	50%	75%	43%	57%	48%	56%
V 10 1単元につき一度以上,生徒自身で学習を進める機会を設けている	88%	63%	71%	50%	27%	36%	50%	50%	71%	71%	60%	52%
V 11 1単元につき一度以上,生徒自身で学習方法を選択できる機会を設けている	0%	13%	0%	7%	9%	18%	0%	0%	0%	0%	2%	8%
V 12 1単元につき一度以上,生徒自身で学習内容を選択できる機会を設けている	13%	25%	0%	7%	0%	18%	13%	0%	0%	0%	4%	10%
V 13 1単元につき一度以上,すべての生徒個別に言葉がけをしている	75%	88%	50%	64%	36%	82%	50%	50%	29%	57%	48%	69%
V 14 1単元につき一度以上,生徒全員を指名している	75%	88%	71%	71%	64%	64%	75%	63%	57%	71%	69%	71%
V 15 1単元につき一度以上,どのように勉強を進めれば良いかといった方法(学習方略)を教えている	50%	75%	64%	71%	45%	45%	38%	63%	86%	71%	56%	65%
V 16 1単元につき一度以上,生徒の座る場所を自由にさせている	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	14%	14%	2%	2%
V 17 1単元につき一度以上,教える内容に応じて座席の配列を変化させている	13%	13%	7%	14%	9%	0%	25%	0%	14%	14%	13%	8%
V 18 1単元につき一度以上,学習集団内の生徒をいくつかのグループに分け,あるグループに対して集中的に指導を行っている	0%	13%	7%	7%	9%	9%	13%	0%	14%	14%	8%	8%

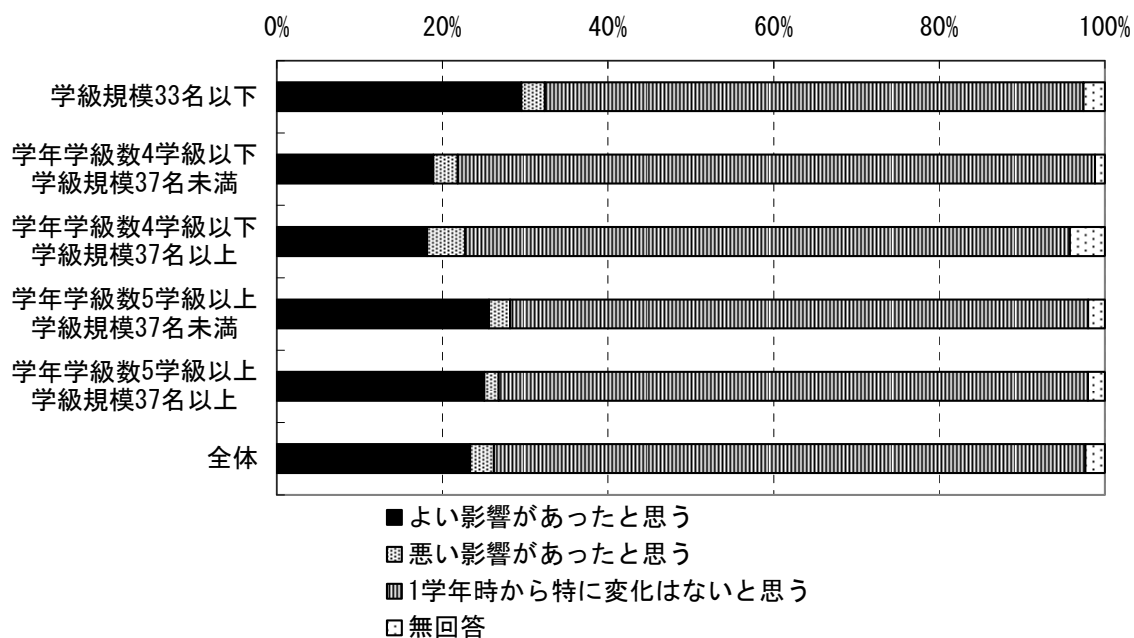
教科担任質問紙:理科(「あてはまる」と回答した割合)

学年の学級数 学級規模 校数 時期			4学級以下				5学級以下				全体	
			33名以下		37名未満		37名以上		37名未満				37名以上
	8		14		11		8		7		48	
	7月	1月	7月	1月	7月	1月	7月	1月	7月	1月	7月	1月
IV 1 学力や学習適性の個人差にあわせた計画をたてている	13%	38%	29%	21%	18%	18%	13%	25%	14%	71%	19%	31%
IV 2 学力や学習適性の個人差にあわせた学習プリント等を作成している	0%	25%	21%	29%	9%	9%	13%	13%	0%	0%	10%	17%
IV 3 学力や学習適性の個人差にあわせた教具(掛図, ピクチャーカード等)を用意している	13%	25%	29%	21%	27%	27%	0%	0%	14%	29%	19%	21%
IV 4 同一の教材を, 学力や学習適性の個人差にあわせて活用している	50%	63%	57%	71%	64%	100%	63%	88%	43%	86%	56%	81%
IV 5 同じ学年を担当している教師どうして話しあいをもっている	50%	50%	36%	64%	73%	73%	50%	63%	86%	100%	56%	69%
IV 6 生徒全員にノート点検や学習プリントへのコメントつけをしている	25%	25%	64%	43%	45%	55%	63%	88%	71%	57%	54%	52%
IV 7 個別指導用の教材や教具などを用いて指導を行っている	0%	0%	21%	21%	18%	9%	25%	0%	29%	43%	19%	15%
V 1 単元全体を通して, 授業時間中, 学習の内容や形態に応じて, 教員の立つ位置を変えたり, 机間指導を行っている	100%	100%	93%	100%	91%	100%	100%	100%	100%	100%	96%	100%
V 2 机間指導等を行いながら個人指導を行う際, すぐに解法を教えたりヒントを与えたりするのではなく, 生徒自身の気づきを促したり考えるための時間を与えている	100%	100%	100%	100%	91%	100%	88%	100%	100%	100%	96%	100%
V 3 単元導入時等に, どのような指導行えばよいかを知るための評価(診断的評価)を行っている	13%	38%	36%	29%	27%	27%	38%	13%	29%	14%	29%	25%
V 4 単元の途中に, 指導方法の改善や個別指導の資料を得るための評価(形成的評価)を行っている	50%	75%	86%	71%	82%	55%	50%	75%	57%	43%	69%	65%
V 5 単元につき一度以上, 教える内容に応じて授業の展開のしかたを変化させている	88%	88%	93%	79%	82%	82%	63%	75%	86%	100%	83%	83%
V 6 1単元につき一度以上, 生徒の実態を把握しながら, 授業展開のしかたを変化させている	75%	88%	86%	93%	73%	91%	75%	75%	100%	100%	81%	90%
V 7 1単元につき一度以上, グループ学習を行っている	100%	100%	100%	100%	100%	91%	63%	88%	86%	100%	92%	96%
V 8 1単元につき一度以上, 生徒どうして教えあう機会を設けている	88%	88%	79%	86%	91%	82%	75%	88%	71%	100%	81%	88%
V 9 1単元につき一度以上, すべての生徒が発表する機会を設けている	63%	38%	36%	57%	27%	64%	63%	38%	43%	57%	44%	52%
V 10 1単元につき一度以上, 生徒自身で学習を進める機会を設けている	38%	50%	43%	29%	45%	9%	38%	25%	29%	14%	40%	25%
V 11 1単元につき一度以上, 生徒自身で学習方法を選択できる機会を設けている	0%	25%	7%	7%	0%	9%	13%	0%	0%	14%	4%	10%
V 12 1単元につき一度以上, 生徒自身で学習内容を選択できる機会を設けている	0%	0%	7%	7%	9%	0%	13%	13%	0%	14%	6%	6%
V 13 1単元につき一度以上, すべての生徒個別に言葉がけをしている	75%	63%	64%	71%	55%	73%	63%	75%	43%	71%	60%	71%
V 14 1単元につき一度以上, 生徒全員を指名している	63%	38%	64%	64%	64%	64%	63%	88%	43%	86%	60%	67%
V 15 1単元につき一度以上, どのように勉強を進めれば良いかといった方法(学習方略)を教えている	38%	38%	71%	57%	82%	82%	88%	50%	86%	86%	73%	63%
V 16 1単元につき一度以上, 生徒の座る場所を自由にさせている	0%	0%	7%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%
V 17 1単元につき一度以上, 教える内容に応じて座席の配列を変化させている	25%	13%	29%	14%	9%	0%	13%	0%	29%	14%	21%	8%
V 18 1単元につき一度以上, 学習集団内の生徒をいくつかのグループに分け, あるグループに対して集中的に指導を行っている	25%	25%	21%	14%	27%	9%	13%	13%	14%	29%	21%	17%

生徒個人に関する質問紙

1年生から2年生に進級するにあたって、クラス替えを行ったことが、この生徒が日頃の学校生活を送る上で何らかの影響があったと思いますか。（1月に回答）

学年の 学級数	学級規模	学校数	生徒数	よい影響が あったと思う	悪い影響が あったと思う	1学年時から 特に変化はな いと思う	無回答
	33名以下	8	1087	30%	3%	65%	3%
4学級以下	37名未満	14	1409	19%	3%	77%	1%
	37名以上	11	1279	18%	5%	73%	4%
5学級以上	37名未満	8	1494	26%	3%	70%	2%
	37名以上	7	1524	25%	2%	71%	2%
	全体	48	6793	23%	3%	71%	2%



(5) 自分の成績の学級内での順位を気にしている

学年の学級数	学級規模	学校数	時期	生徒数	平均	標準偏差	グラフ	
	33名以下	8	7月	1082	3.28	1.12	||||| 3.28	
			1月	1087	3.17	1.22	||||| 3.17	
	4学級以下	37名未満	14	7月	1393	3.44	1.03	||||| 3.44
				1月	1407	3.57	0.94	||||| 3.57
	37名以上	11	7月	1273	3.30	0.87	||||| 3.30	
			1月	1279	3.42	0.92	||||| 3.42	
	37名未満	8	7月	1488	3.33	1.07	||||| 3.33	
			1月	1492	3.46	1.08	||||| 3.46	
	5学級以上	37名以上	7	7月	1521	3.60	0.91	||||| 3.60
				1月	1522	3.53	0.98	||||| 3.53
	全体	48	7月	6757	3.40	1.01	||||| 3.40	
			1月	6787	3.45	1.03	||||| 3.45	

(6) 自分の成績の学年内での順位を気にしている

学年の学級数	学級規模	学校数	時期	生徒数	平均	標準偏差	グラフ	
	33名以下	8	7月	1083	3.40	1.10	||||| 3.40	
			1月	1087	3.39	1.16	||||| 3.39	
	4学級以下	37名未満	14	7月	1395	3.57	1.02	||||| 3.57
				1月	1409	3.65	0.94	||||| 3.65
	37名以上	11	7月	1276	3.45	0.88	||||| 3.45	
			1月	1279	3.51	0.94	||||| 3.51	
	37名未満	8	7月	1488	3.57	1.05	||||| 3.57	
			1月	1492	3.66	1.03	||||| 3.66	
	5学級以上	37名以上	7	7月	1523	3.66	0.92	||||| 3.66
				1月	1522	3.70	0.98	||||| 3.70
	全体	48	7月	6765	3.54	1.00	||||| 3.54	
			1月	6789	3.60	1.01	||||| 3.60	

(7) 学級の活動に進んで参加している

学年の学級数	学級規模	学校数	時期	生徒数	平均	標準偏差	グラフ	
	33名以下	8	7月	1082	3.73	0.93	||||| 3.73	
			1月	1087	3.82	0.92	||||| 3.82	
	4学級以下	37名未満	14	7月	1393	3.74	0.93	||||| 3.74
				1月	1406	3.78	0.92	||||| 3.78
	37名以上	11	7月	1273	3.66	0.92	||||| 3.66	
			1月	1277	3.74	0.90	||||| 3.74	
	37名未満	8	7月	1488	3.81	0.89	||||| 3.81	
			1月	1492	3.88	0.85	||||| 3.88	
	5学級以上	37名以上	7	7月	1523	3.83	0.88	||||| 3.83
				1月	1520	3.92	0.91	||||| 3.92
	全体	48	7月	6759	3.76	0.91	||||| 3.76	
			1月	6782	3.83	0.90	||||| 3.83	

(8) 学年の活動に進んで参加している

学年の学級数	学級規模	学校数	時期	生徒数	平均	標準偏差	グラフ	
	33名以下	8	7月	1083	3.64	0.95	||||| 3.64	
			1月	1087	3.74	0.96	||||| 3.74	
	4学級以下	37名未満	14	7月	1395	3.62	0.98	||||| 3.62
				1月	1406	3.71	0.97	||||| 3.71
	37名以上	11	7月	1276	3.62	0.96	||||| 3.62	
			1月	1279	3.67	0.92	||||| 3.67	
5学級以上	37名未満	8	7月	1488	3.70	0.91	||||| 3.70	
			1月	1493	3.74	0.89	||||| 3.74	
	37名以上	7	7月	1523	3.71	0.93	||||| 3.71	
			1月	1524	3.84	0.95	||||| 3.84	
全体	48	7月	6765	3.66	0.95	||||| 3.66		
		1月	6789	3.74	0.94	||||| 3.74		

(9) よくあいさつをする

学年の学級数	学級規模	学校数	時期	生徒数	平均	標準偏差	グラフ	
	33名以下	8	7月	1083	3.62	0.99	||||| 3.62	
			1月	1086	3.69	0.97	||||| 3.69	
	4学級以下	37名未満	14	7月	1395	3.77	0.99	||||| 3.77
				1月	1409	3.80	0.94	||||| 3.80
	37名以上	11	7月	1275	3.77	0.95	||||| 3.77	
			1月	1279	3.77	0.95	||||| 3.77	
5学級以上	37名未満	8	7月	1487	3.76	0.96	||||| 3.76	
			1月	1491	3.71	0.99	||||| 3.71	
	37名以上	7	7月	1522	3.76	0.94	||||| 3.76	
			1月	1523	3.74	0.97	||||| 3.74	
全体	48	7月	6762	3.74	0.97	||||| 3.74		
		1月	6788	3.74	0.96	||||| 3.74		

(10) 学校生活を送る上での決まりを守っている

学年の学級数	学級規模	学校数	時期	生徒数	平均	標準偏差	グラフ	
	33名以下	8	7月	1082	4.16	0.95	||||| 4.16	
			1月	1085	4.27	0.85	||||| 4.27	
	4学級以下	37名未満	14	7月	1395	4.13	0.93	||||| 4.13
				1月	1408	4.11	0.94	||||| 4.11
	37名以上	11	7月	1276	4.13	0.91	||||| 4.13	
			1月	1277	4.20	0.85	||||| 4.20	
5学級以上	37名未満	8	7月	1488	4.27	0.80	||||| 4.27	
			1月	1491	4.31	0.81	||||| 4.31	
	37名以上	7	7月	1522	4.11	0.90	||||| 4.11	
			1月	1523	4.17	0.92	||||| 4.17	
全体	48	7月	6763	4.16	0.90	||||| 4.16		
		1月	6784	4.21	0.88	||||| 4.21		

(11) 学級内の生徒に対して親切だ

学年の学級数	学級規模	学校数	時期	生徒数	平均	標準偏差	グラフ	
	33名以下	8	7月	1083	3.84	0.89	||||| 3.84	
			1月	1087	3.93	0.85	||||| 3.93	
	4学級以下	37名未満	14	7月	1394	3.80	0.89	||||| 3.80
				1月	1409	3.86	0.90	||||| 3.86
	37名以上	11	7月	1276	3.72	0.87	||||| 3.72	
			1月	1279	3.70	0.92	||||| 3.70	
5学級以上	37名未満	8	7月	1487	3.82	0.83	||||| 3.82	
			1月	1491	3.86	0.86	||||| 3.86	
	37名以上	7	7月	1523	3.84	0.88	||||| 3.84	
			1月	1524	3.89	0.90	||||| 3.89	
全体	48	7月	6763	3.81	0.87	||||| 3.81		
		1月	6790	3.85	0.89	||||| 3.85		

(12) 学級以外の同じ学年の生徒に対して親切だ

学年の学級数	学級規模	学校数	時期	生徒数	平均	標準偏差	グラフ	
	33名以下	8	7月	1083	3.79	0.89	||||| 3.79	
			1月	1087	3.89	0.85	||||| 3.89	
	4学級以下	37名未満	14	7月	1395	3.75	0.88	||||| 3.75
				1月	1409	3.82	0.89	||||| 3.82
	37名以上	11	7月	1276	3.67	0.86	||||| 3.67	
			1月	1279	3.67	0.91	||||| 3.67	
5学級以上	37名未満	8	7月	1486	3.77	0.83	||||| 3.77	
			1月	1490	3.81	0.86	||||| 3.81	
	37名以上	7	7月	1522	3.77	0.88	||||| 3.77	
			1月	1519	3.84	0.89	||||| 3.84	
全体	48	7月	6762	3.75	0.87	||||| 3.75		
		1月	6784	3.80	0.88	||||| 3.80		

(13) 学級内の生徒とのかかわりで問題を起こすことがある

学年の学級数	学級規模	学校数	時期	生徒数	平均	標準偏差	グラフ	
	33名以下	8	7月	1083	1.69	1.00	||||| 1.69	
			1月	1087	1.66	0.99	||||| 1.66	
	4学級以下	37名未満	14	7月	1391	1.83	1.06	||||| 1.83
				1月	1408	1.76	1.03	||||| 1.76
	37名以上	11	7月	1274	1.80	0.99	||||| 1.80	
			1月	1277	1.74	0.97	||||| 1.74	
5学級以上	37名未満	8	7月	1486	1.59	0.94	||||| 1.59	
			1月	1492	1.54	0.96	||||| 1.54	
	37名以上	7	7月	1522	1.86	1.03	||||| 1.86	
			1月	1523	1.75	1.04	||||| 1.75	
全体	48	7月	6756	1.76	1.01	||||| 1.76		
		1月	6787	1.69	1.00	||||| 1.69		

(14) 学級以外の同じ学年の生徒とのかかわりで問題を起こすことがある

学年の学級数	学級規模	学校数	時期	生徒数	平均	標準偏差	グラフ	
	33名以下	8	7月	1080	1.66	0.98	||||| 1.66	
			1月	1085	1.63	0.97	||||| 1.63	
	4学級以下	37名未満	14	7月	1391	1.78	1.04	||||| 1.78
				1月	1409	1.73	0.99	||||| 1.73
	37名以上	11	7月	1276	1.74	0.90	||||| 1.74	
			1月	1277	1.69	0.90	||||| 1.69	
	37名未満	8	7月	1487	1.55	0.88	||||| 1.55	
			1月	1491	1.49	0.88	||||| 1.49	
	5学級以上	37名以上	7	7月	1522	1.84	1.03	||||| 1.84
				1月	1523	1.71	0.99	||||| 1.71
	全体	48	7月	6756	1.72	0.97	||||| 1.72	
			1月	6785	1.65	0.95	||||| 1.65	

(15) 担任の先生によく話しかける

学年の学級数	学級規模	学校数	時期	生徒数	平均	標準偏差	グラフ	
	33名以下	8	7月	1083	3.61	1.03	||||| 3.61	
			1月	1087	3.64	1.00	||||| 3.64	
	4学級以下	37名未満	14	7月	1393	3.51	1.03	||||| 3.51
				1月	1407	3.48	0.94	||||| 3.48
	37名以上	11	7月	1276	3.57	0.93	||||| 3.57	
			1月	1277	3.57	0.91	||||| 3.57	
	37名未満	8	7月	1486	3.49	1.08	||||| 3.49	
			1月	1491	3.47	1.06	||||| 3.47	
	5学級以上	37名以上	7	7月	1523	3.62	1.03	||||| 3.62
				1月	1524	3.59	1.05	||||| 3.59
	全体	48	7月	6761	3.56	1.03	||||| 3.56	
			1月	6786	3.54	1.00	||||| 3.54	

(16) 担任の先生以外の学年の先生によく話しかける

学年の学級数	学級規模	学校数	時期	生徒数	平均	標準偏差	グラフ	
	33名以下	8	7月	1083	3.51	0.96	||||| 3.51	
			1月	1087	3.55	0.93	||||| 3.55	
	4学級以下	37名未満	14	7月	1393	3.42	1.01	||||| 3.42
				1月	1408	3.43	0.90	||||| 3.43
	37名以上	11	7月	1276	3.41	0.89	||||| 3.41	
			1月	1278	3.44	0.87	||||| 3.44	
	37名未満	8	7月	1485	3.37	1.04	||||| 3.37	
			1月	1492	3.33	1.00	||||| 3.33	
	5学級以上	37名以上	7	7月	1522	3.47	0.99	||||| 3.47
				1月	1523	3.46	1.01	||||| 3.46
	全体	48	7月	6759	3.43	0.98	||||| 3.43	
			1月	6788	3.44	0.95	||||| 3.44	

(17) 担任の先生の指示によく従う

学年の学級数	学級規模	学校数	時期	生徒数	平均	標準偏差	グラフ
	33名以下	8	7月	1083	4.22	0.77	||||| 4.22
			1月	1086	4.27	0.72	||||| 4.27
4学級以下	37名未満	14	7月	1394	4.20	0.84	||||| 4.20
			1月	1408	4.15	0.81	||||| 4.15
	37名以上	11	7月	1276	4.17	0.81	||||| 4.17
			1月	1277	4.20	0.76	||||| 4.20
5学級以上	37名未満	8	7月	1486	4.28	0.73	||||| 4.28
			1月	1492	4.32	0.70	||||| 4.32
	37名以上	7	7月	1521	4.25	0.71	||||| 4.25
			1月	1524	4.29	0.79	||||| 4.29
全体	48		7月	6760	4.23	0.77	||||| 4.23
			1月	6787	4.25	0.76	||||| 4.25

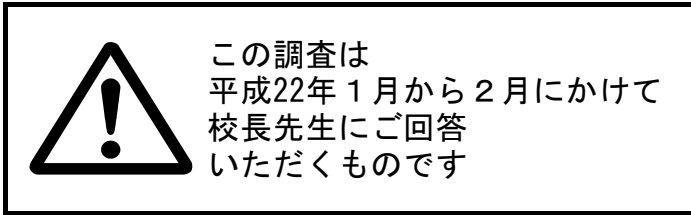
(18) 担任の先生以外の学年の先生の指示によく従う

学年の学級数	学級規模	学校数	時期	生徒数	平均	標準偏差	グラフ
	33名以下	8	7月	1082	4.19	0.76	||||| 4.19
			1月	1086	4.26	0.73	||||| 4.26
4学級以下	37名未満	14	7月	1393	4.19	0.83	||||| 4.19
			1月	1408	4.13	0.82	||||| 4.13
	37名以上	11	7月	1276	4.15	0.79	||||| 4.15
			1月	1278	4.19	0.74	||||| 4.19
5学級以上	37名未満	8	7月	1483	4.25	0.73	||||| 4.25
			1月	1492	4.29	0.72	||||| 4.29
	37名以上	7	7月	1522	4.19	0.73	||||| 4.19
			1月	1524	4.29	0.76	||||| 4.29
全体	48		7月	6756	4.19	0.77	||||| 4.19
			1月	6788	4.23	0.76	||||| 4.23

付録

学校規模に関する調査で使用了た質問紙

学校質問紙



国立教育政策研究所「教育条件整備に関する総合的研究」
(学校規模に関する調査)

学校質問紙

- この調査は、貴校の体制や環境等について調べるためのものです。
- 平成22年1月から2月に、校長先生が回答して下さい。
校長先生がいない学校に限って、副校長の先生または教頭先生
が回答して下さい。
- あるひとつの学校を取り上げて話題にしたり、学校名を公表したり
することはいたしませんので、実態をありのままにお答えください。
- すべての項目について回答してください。回答の漏れがあった場合
には、こちらから照会をさせていただくことがあります。

学校名ラベル
貼り付け位置

↓最初に、以下の事項を記入して下さい。

- この表紙に貼り付けてある
- (1) ラベルの学校名と貴校の学校名は . . . はい . いいえ
- 一致していますか
- 正しい学校名を以下に記入して下さい
- 市 立 中学校
町 村
- (2) この質問紙にご回答いただいた
先生の職名に○をつけて下さい . . . 学校長 . 副校長 . 教頭
- (3) この質問紙にご回答いただいた
日付を記入して下さい . . . 平成 年 月 日

それでは、次頁からはじまる質問にご回答下さいますようお願いいたします。

Ⅱ 次のようなことは、あなたが学校経営等を行う際にどの程度大事だと思いますか。また、あなたの学校ではどの程度実現していますか。[A]、[B]それぞれに対してもっとも当てはまるものに○をつけて下さい。

	A 左記のそれぞれのことは、 あなたが学校経営等を行う際に どの程度大事だと思いますか	B 左記のそれぞれのことは、 あなたの学校では どの程度実現していますか				
1 学校として生徒の指導に当たる体制があること	とても大事だ と思う	やや大事だ と思う	大事だ とは思 わない	十分に ある	十分とはい えない がある	ない
2 定期的に学校だよりを出し、家庭の方に学校の様子を伝えること	とても大事だ と思う	やや大事だ と思う	大事だ とは思 わない	十分に している	十分とはい えない が している	して いない
3 問題行動が見られるなどの特定の生徒に関する情報交換を日常的に行うこと	とても大事だ と思う	やや大事だ と思う	大事だ とは思 わない	十分に している	十分とはい えない が している	して いない
4 リーダー的であったり成績がよいなどの特定の生徒に関する情報交換を日常的に行うこと	とても大事だ と思う	やや大事だ と思う	大事だ とは思 わない	十分に している	十分とはい えない が している	して いない
5 生徒に関する情報交換を特定の生徒に限らずに日常的に行うこと	とても大事だ と思う	やや大事だ と思う	大事だ とは思 わない	十分に している	十分とはい えない が している	して いない
6 学級や学年の様子についての情報交換を日常的に行うこと	とても大事だ と思う	やや大事だ と思う	大事だ とは思 わない	十分に している	十分とはい えない が している	して いない
7 授業の内容や方法などの情報交換を日常的に行うこと	とても大事だ と思う	やや大事だ と思う	大事だ とは思 わない	十分に している	十分とはい えない が している	して いない
8 教職員の人間関係が良好であること	とても大事だ と思う	やや大事だ と思う	大事だ とは思 わない	あて はまる	どちら とも いえ ない	あて はま ら ない
9 特定の教員に偏ることなく学校の仕事を分担していること	とても大事だ と思う	やや大事だ と思う	大事だ とは思 わない	あて はまる	どちら とも いえ ない	あて はま ら ない
10 教員の個性や持ち味が発揮できていること	とても大事だ と思う	やや大事だ と思う	大事だ とは思 わない	あて はまる	どちら とも いえ ない	あて はま ら ない
11 学校の経営方針を教職員が理解していること	とても大事だ と思う	やや大事だ と思う	大事だ とは思 わない	あて はまる	どちら とも いえ ない	あて はま ら ない

次の
ページに
続きます

VI 授業研究についておうかがいします。

あなたの学校では今年度「授業研究会」を実施していますか . . . はい . . . いいえ → VIIに進んで下さい

「はい」に○をつけた場合
以下の項目にも回答して下さい

年間何回程度実施していますか	年間 <input type="text"/> 回くらい
どのような内容でやっていますか。 もっともあてはまるものを選んで ○をつけて下さい	(1) 特定の教科に関する内容が多い (2) 教科共通の内容が多い (3) 特定の教科に関する内容と 教科共通の内容が同じくらい (4) 上のいずれにもあてはまらない
あなたの学校で今年度「研究授業」 を行う教員は何割程度ですか	おおよそ <input type="text"/> 割くらい

VII 授業観察についておうかがいします。

あなたは1ヶ月に何回程度授業観察を行いますか

1ヶ月に 回くらい → 0回の場合、VIIIに進んで下さい

「1回以上」の場合
以下の項目にも回答して下さい

どのような授業観察 をしていますか。 もっともあてはまるもの を選んで○をつけて下さい。	(1) ほとんどの場合1つの授業を1時間通して観察する (2) 1つの授業を1時間通して観察することがやや多い (3) 1つの授業を1時間通して観察することと授業の一部を観察することが半々 (4) 授業の一部を観察することがやや多い (5) ほとんどの場合授業の一部を観察する
授業観察をした後は 授業者の先生にコメント をしますか。	(1) 毎回コメントする (2) コメントすることが多い (3) コメントすることとしないことが半々 (4) コメントしないことが多い (5) 全くコメントしない



Ⅷ 貴校の教員構成についてご回答下さい。

- ・ 現時点での、貴校の学年別学級別教員数を、以下の表に記入して下さい。なお、以下の点に留意して下さい。
 - ・ 非常勤講師は含めないで下さい。
 - ・ 「主幹教諭」「指導教諭」は「教諭」に含めて下さい。
 - ・ 黒く塗りつぶしてある箇所、および、該当する教員がない箇所には、何も記入しないでください。
 - ・ 数字は右詰で記入してください。

		学年に 属さない	第1学年	第2学年	第3学年
校長 (休職者を除く)		名			
副校長 (休職者を除く)		名			
教頭 (休職者を除く)		名			
特別支援学級 を除く 単式学級の担任 (休職者を除く)	教諭		名	名	名
	助教諭		名	名	名
	産休代替		名	名	名
	常勤講師		名	名	名
特別支援学級 および養護教員 ・栄養教諭を除く 単式学級の担任 以外の 学年に所属する 教員 (休職者を除く)	教諭		名	名	名
	助教諭		名	名	名
	産休代替		名	名	名
	常勤講師		名	名	名
養護教員 栄養教諭を 含めた 上記以外の 分類の教員 (学年は問いません) (休職者を除く)	教諭	名			
	助教諭	名			
	産休代替	名			
	常勤講師	名			
		学年に 属さない	1 学年	2 学年	3 学年
合計					名

X 貴校の学年別学級別生徒数について回答して下さい

- ・現時点での、貴校の学年別学級別生徒数を、以下の表にお答え下さい。
 なお、以下の点に留意してください。
 - ・貴校の学級名が算用数字によらない場合には、それぞれ読み替えて下さい。
 - ・在籍生徒がない箇所については、何も記入しないでください。
 - ・特別支援学級に在籍する生徒については、各学年別の小計の人数を記入してください。
 - ・数字は右詰で記入してください。

学級区分等		第1学年	第2学年	第3学年
（特別支援学級 単式学級 在籍生徒を除く）	1組	名	名	名
	2組	名	名	名
	3組	名	名	名
	4組	名	名	名
	5組	名	名	名
	6組	名	名	名
	7組	名	名	名
	8組	名	名	名
	9組	名	名	名
	10組	名	名	名
	11組	名	名	名
	12組	名	名	名
複式学級		名	名	名
		名	名	名
		名	名	名
		名	名	名
特別支援学級に 在籍する生徒		名	名	名

☆ 最後に、ここまでの質問項目を見直して、以下の事項に漏れがないかを再度確認していただき、をつけて下さい。

- ・ 全ての質問項目に回答した
- ・ 記入事項に誤りがないことを確認した



これで終わりです。ご協力ありがとうございました。
別紙に従って提出して下さい。

学年主任質問紙



この調査は
平成21年7月に
第2学年の学年主任の先生に
ご回答いただくものです

国立教育政策研究所「教育条件整備に関する総合的研究」
(学校規模に関する調査)

学年主任質問紙 (A)

- この調査は、貴校の第2学年の体制や環境等について調べるためのものです。
- 平成21年7月に、第2学年の学年主任の先生が回答して下さい。
- あるひとつの学校を取り上げて話題にしたり、学校名を公表したりすることはいたしませんので、実態をありのままにお答えください。
- すべての項目について回答してください。回答の漏れがあった場合には、こちらから照会をさせていただくことがあります。

学校名ラベル
貼り付け位置

↓ 最初に、以下の事項を記入して下さい。

- この表紙に貼り付けてある
(1) ラベルの学校名と貴校の学校名は
一致していますか

・・・ はい ・ いいえ

正しい学校名を以下に記入して下さい

市 立 中学校
町 村

- (2) この質問紙にご回答いただいた
日付を記入して下さい

・・・ 平成 年 月 日

それでは、次頁からはじまる質問にご回答下さいますようお願いいたします。

I 次のようなことは、あなたが今年度学年主任をしている学年（第2学年）でどの程度実現していますか。また、あなたが学年経営等を行う際にどの程度大事だと思えますか。[A], [B]それぞれに対して、もっとも当てはまるものに○をつけて下さい。

	A 左記のそれぞれのことは、 あなたが学年経営等を行う際に どの程度大事だと思えますか			B 左記のそれぞれのことを、 あなたが学年主任をしている 学年ではどの程度実現していますか		
1 学年として生徒の指導に当たる体制があること	とても大事だ と思う	やや 大事だ と思う	大事だ とは思 わない	十分に ある	十分とは いえ ない が ある	ない
2 定期的に学年通信を出し、保護者の方に学年の様子を伝えること	とても大事だ と思う	やや 大事だ と思う	大事だ とは思 わない	十分に して いる	十分とは いえ ない が して いる	して い ない
3 他学年との連携をとること	とても大事だ と思う	やや 大事だ と思う	大事だ とは思 わない	十分に して いる	十分とは いえ ない が して いる	して い ない
4 問題行動が見られるなどの特定の生徒に関する情報交換を学年で日常的に行うこと	とても大事だ と思う	やや 大事だ と思う	大事だ とは思 わない	十分に して いる	十分とは いえ ない が して いる	して い ない
5 リーダー的であったり成績がよいなどの特定の生徒に関する情報交換を学年で日常的に行うこと	とても大事だ と思う	やや 大事だ と思う	大事だ とは思 わない	十分に して いる	十分とは いえ ない が して いる	して い ない
6 学年の生徒に関する情報交換を特定の生徒に限らずに日常的に行うこと	とても大事だ と思う	やや 大事だ と思う	大事だ とは思 わない	十分に して いる	十分とは いえ ない が して いる	して い ない
7 学級の様子についての情報交換を学年で日常的に行うこと	とても大事だ と思う	やや 大事だ と思う	大事だ とは思 わない	十分に して いる	十分とは いえ ない が して いる	して い ない
8 授業の内容や方法などの情報交換を学年で日常的に行うこと	とても大事だ と思う	やや 大事だ と思う	大事だ とは思 わない	十分に し て い る	十分とは いえ ない が して いる	して い ない
9 学年の先生方どうしの人間関係が良好であること	とても大事だ と思う	やや 大事だ と思う	大事だ とは思 わない	あて は ま る	ど ち ら と も い え ない	あ て は ま ら ない
10 特定の教員に偏ることなく学年の仕事を担当すること	とても大事だ と思う	やや 大事だ と思う	大事だ とは思 わない	あて は ま る	ど ち ら と も い え ない	あ て は ま ら ない
11 学年の教員の個性や持ち味が発揮できていること	とても大事だ と思う	やや 大事だ と思う	大事だ とは思 わない	あて は ま る	ど ち ら と も い え ない	あ て は ま ら ない
12 学年の経営方針を学年の先生方が理解していること	とても大事だ と思う	やや 大事だ と思う	大事だ とは思 わない	あて は ま る	ど ち ら と も い え ない	あ て は ま ら ない

	A 左記のそれぞれのことは、 あなたが学年経営等を行う際に どの程度大事だと思いますか	B 左記のそれぞれのことを、 あなたが学年主任をしている 学年ではどの程度実現していますか				
13 総合的な学習の時間や学校行事の際に学級に関係なくグループ編成をすることがあること	とても大事だ と思う	やや大事だ と思う	大事だ とは思 わない	はい	・・・	いいえ
14 学年集会を定期的実施すること	とても大事だ と思う	やや大事だ と思う	大事だ とは思 わない	はい	・・・	いいえ
15 学年として開催する行事や学校行事において、学級どうしが競い合うこと	とても大事だ と思う	やや大事だ と思う	大事だ とは思 わない	よく ある	やや ある	ない
16 学年として机の落書きはこまめに消したり、ゴミを捨てるなど、日常的に教室環境の整備に注意を払うこと	とても大事だ と思う	やや大事だ と思う	大事だ とは思 わない	十分に している	十分とはい えないが している	して いない
17 学年として、全ての生徒を対象に統一的な内容で生徒指導を行うこと	とても大事だ と思う	やや大事だ と思う	大事だ とは思 わない	あて はまる	どちら とも いえ ない	あて はま ら ない
18 学年として、集団生活に必要なルール・マナーを身に付ける指導を行うこと	とても大事だ と思う	やや大事だ と思う	大事だ とは思 わない	十分に している	十分とはい えないが している	して いない
19 学年として、あいさつがきちんとできるように指導すること	とても大事だ と思う	やや大事だ と思う	大事だ とは思 わない	十分に している	十分とはい えないが している	して いない
20 学年の先生方が生徒指導上の実態を把握すること	とても大事だ と思う	やや大事だ と思う	大事だ とは思 わない	十分に している	十分とはい えないが している	して いない
21 学年の教員の個性や性別を生かした生徒指導をすること	とても大事だ と思う	やや大事だ と思う	大事だ とは思 わない	十分に している	十分とはい えないが している	して いない
22 生徒指導上の問題が発生したときに、学年として迅速に対応すること	とても大事だ と思う	やや大事だ と思う	大事だ とは思 わない	十分に している	十分とはい えないが している	して いない
23 学年として、学年の生徒の人間関係を把握すること	とても大事だ と思う	やや大事だ と思う	大事だ とは思 わない	十分に している	十分とはい えないが している	して いない
24 学年として、学年の生徒の家庭での様子を把握すること	とても大事だ と思う	やや大事だ と思う	大事だ とは思 わない	十分に している	十分とはい えないが している	して いない
25 学年の先生方は、日常的な生徒の振る舞いから生徒一人ひとりの様子を把握すること	とても大事だ と思う	やや大事だ と思う	大事だ とは思 わない	十分に している	十分とはい えないが している	して いない

次のページに
続きます

	A 左記のそれぞれのことは、 あなたが学年経営等を行う際に どの程度大事だと思いますか	B 左記のそれぞれのことを、 あなたが学年主任をしている 学年ではどの程度実現していますか
26 学年として、生徒が先生方に何でも話せる雰囲気があること	とても大事だと思ふ ・ やや大事だと思ふ ・ 大事だとは思わぬ	あてはまる ・ どちらともいえない ・ あてはまらない
27 学年の先生方は、授業時間以外で生徒と関わる時間があること	とても大事だと思ふ ・ やや大事だと思ふ ・ 大事だとは思わぬ	あてはまる ・ どちらともいえない ・ あてはまらない
28 学年として、学習に関する個別指導を行うこと	とても大事だと思ふ ・ やや大事だと思ふ ・ 大事だとは思わぬ	十分にしている ・ 十分とはいえないがしている ・ していない
29 学年として、ベルが鳴ると着席する、人の話を聞くときは話す人のほうを向くなどの、授業の受け方について指導すること	とても大事だと思ふ ・ やや大事だと思ふ ・ 大事だとは思わぬ	十分にしている ・ 十分とはいえないがしている ・ していない
30 学年として、家庭学習の内容や分量を点検するなどの、家庭学習の指導をすること	とても大事だと思ふ ・ やや大事だと思ふ ・ 大事だとは思わぬ	十分にしている ・ 十分とはいえないがしている ・ していない
31 この学年において、体育の授業が実施しやすいこと	とても大事だと思ふ ・ やや大事だと思ふ ・ 大事だとは思わぬ	あてはまる ・ どちらともいえない ・ あてはまらない
32 この学年において、授業が時間通りに開始していること	とても大事だと思ふ ・ やや大事だと思ふ ・ 大事だとは思わぬ	あてはまる ・ どちらともいえない ・ あてはまらない
33 この学年において、授業が時間通りに終了していること	とても大事だと思ふ ・ やや大事だと思ふ ・ 大事だとは思わぬ	あてはまる ・ どちらともいえない ・ あてはまらない

II あなたは、あなたが学年主任をしている学年の生徒の顔と名前がどの程度一致しますか。おおよそでかまいませんので、もっともあてはまる箇所に○をつけて下さい。

全員一致する ・ ほぼ全員一致する ・ 半分以上一致する ・ 一致するのは半以下 ・ ほぼ全員一致しない ・ 全員一致しない

☆ 最後に、ここまでの質問項目を見直して、以下の事項に漏れがないかを再度確認していただき、 をつけて下さい。

- ・ 全ての質問項目に回答した
- ・ 記入事項に誤りがないことを確認した



これで終わりです。ご協力ありがとうございました。
別紙に従って提出して下さい。



この調査は
平成22年1月から2月にかけて
第2学年の学年主任の先生に
ご回答いただくものです

国立教育政策研究所「教育条件整備に関する総合的研究」
(学校規模に関する調査)

学年主任質問紙 (B)

- この調査は、貴校の第2学年の体制や環境等について調べるためのものです。
- 平成22年1月から2月にかけて、第2学年の学年主任の先生が回答して下さい。
- あるひとつの学校を取り上げて話題にしたり、学校名を公表したりすることはいたしませんので、実態をありのままにお答えください。
- すべての項目について回答してください。回答の漏れがあった場合には、こちらから照会をさせていただくことがあります。

学校名ラベル
貼り付け位置

↓ 最初に、以下の事項を記入して下さい。

- この表紙に貼り付けてある
(1) ラベルの学校名と貴校の学校名は . . . はい . いいえ
一致していますか

正しい学校名を以下に記入して下さい

市 立 中学校
町 村

- (2) この質問紙にご回答いただいた
日付を記入して下さい 平成 年 月 日

それでは、次頁からはじまる質問にご回答下さいますようお願いいたします。

I 次のようなことは、あなたが今年度学年主任をしている学年（第2学年）でどの程度実現していますか。それぞれに対して、もっとも当てはまるものに○をつけて下さい。

1 学年として生徒の指導に当たる体制があること	十分に ある	十分とはいえない がある	ない
2 定期的に学年通信を出し、保護者の方に学年の様子を伝えること	十分に している	十分とはいえない が している	して いない
3 他学年との連携をとること	十分に している	十分とはいえない が している	して いない
4 問題行動が見られるなどの特定の生徒に関する情報交換を学年で日常的に行うこと	十分に している	十分とはいえない が している	して いない
5 リーダー的であったり成績がよいなどの特定の生徒に関する情報交換を学年で日常的に行うこと	十分に している	十分とはいえない が している	して いない
6 学年の生徒に関する情報交換を特定の生徒に限らずに日常的に行うこと	十分に している	十分とはいえない が している	して いない
7 学級の様子についての情報交換を学年で日常的に行うこと	十分に している	十分とはいえない が している	して いない
8 授業の内容や方法などの情報交換を学年で日常的に行うこと	十分に している	十分とはいえない が している	して いない
9 学年の先生方どうしの人間関係が良好であること	あて はまる	どちらとも いえ ない	あて はまら ない
10 特定の教員に偏ることなく学年の仕事を分担すること	あて はまる	どちらとも いえ ない	あて はまら ない
11 学年の教員の個性や持ち味が発揮できていること	あて はまる	どちらとも いえ ない	あて はまら ない
12 学年の経営方針を学年の先生方が理解していること	あて はまる	どちらとも いえ ない	あて はまら ない
13 総合的な学習の時間や学校行事の際に学級に関係なくグループ編成をすることがあること	はい	・・・	いいえ
14 学年集会を定期的実施すること	はい	・・・	いいえ

15	学年として開催する行事や学校行事において、学級どうしが競い合うこと	よくある	ややある	ない
16	学年として机の落書きはこまめに消したり、ゴミを拾うなど、日常的に教室環境の整備に注意を払うこと	十分にしている	十分とはいえないがしている	していない
17	学年として、全ての生徒を対象に統一的な内容で生徒指導を行うこと	あてはまる	どちらともいえない	あてはまらない
18	学年として、集団生活に必要なルール・マナーを身に付ける指導を行うこと	十分にしている	十分とはいえないがしている	していない
19	学年として、あいさつがきちんとできるように指導すること	十分にしている	十分とはいえないがしている	していない
20	学年の先生方が生徒指導上の実態を把握すること	十分にしている	十分とはいえないがしている	していない
21	学年の教員の個性や性別を生かした生徒指導をすること	十分にしている	十分とはいえないがしている	していない
22	生徒指導上の問題が発生したときに、学年として迅速に対応すること	十分にしている	十分とはいえないがしている	していない
23	学年として、学年の生徒の人間関係を把握すること	十分にしている	十分とはいえないがしている	していない
24	学年として、学年の生徒の家庭での様子を把握すること	十分にしている	十分とはいえないがしている	していない
25	学年の先生方は、日常的な生徒の振る舞いから生徒一人ひとりの様子を把握すること	十分にしている	十分とはいえないがしている	していない
26	学年として、生徒が先生方に何でも話せる雰囲気があること	あてはまる	どちらともいえない	あてはまらない
27	学年の先生方は、授業時間以外で生徒と関わる時間があること	あてはまる	どちらともいえない	あてはまらない
28	学年として、学習に関する個別指導を行うこと	十分にしている	十分とはいえないがしている	していない
29	学年として、ベルが鳴ると着席する、人の話を聞くときは話す人のほうを向くなどの、授業の受け方について指導すること	十分にしている	十分とはいえないがしている	していない

次の
ページに
続きます

30	学年として、家庭学習の内容や分量を点検するなどの、家庭学習の指導をすること	十分にしている	十分とはいえないがしている	していない
31	この学年において、体育の授業が実施しやすいこと	あてはまる	どちらともいえない	あてはまらない
32	この学年において、授業が時間通りに開始していること	あてはまる	どちらともいえない	あてはまらない
33	この学年において、授業が時間通りに終了していること	あてはまる	どちらともいえない	あてはまらない

II あなたは、あなたが学年主任をしている学年の生徒の顔と名前がどの程度一致しますか。おおよそでかまいませんので、もっともあてはまる箇所に○をつけて下さい。

全員一致する
 ほぼ全員一致する
 半分以上一致する
 一致するのは半分以下
 ほぼ全員一致しない
 全員一致しない

III あなたの学年の状況について、以下の項目ごとに、もっともあてはまると思うものに○をつけて下さい。

1	この学年には、自分の子どもの学習に強い関心を持つ保護者が多い。	あてはまる	どちらともいえない	あてはまらない
2	この学年には、自分の子どもの進学に強い関心を持つ保護者が多い。	あてはまる	どちらともいえない	あてはまらない
3	この学年には、学校に対して協力的な親が多い。	あてはまる	どちらともいえない	あてはまらない
4	この学年は、PTA活動がさかんである。	あてはまる	どちらともいえない	あてはまらない
5	この学年は、地域との交流がさかんである。	あてはまる	どちらともいえない	あてはまらない

IV あなたの学年の生徒は、おおよそどの程度、塾に通っていますか（家庭教師を含みます）。もっとも当てはまると思うものに○をつけてください。

おおむね半分以上
 おおむね半分以下

☆ 最後に、ここまでの質問項目を見直して、以下の事項に漏れがないかを再度確認していただき、 をつけて下さい。

- ・ 全ての質問項目に回答した
- ・ 記入事項に誤りがないことを確認した



これで終わりです。ご協力ありがとうございました。
別紙に従って提出して下さい。

教科担任質問紙
(項目は各教科共通)



この調査は
平成21年7月に
第2学年の 国語 を担当している
先生にご回答いただくものです

国立教育政策研究所「教育条件整備に関する総合的研究」
(学校規模に関する調査)

第2学年 国語 科 教科担任質問紙 (A)

- この調査は、貴校の第2学年の 国語 の授業の様子等について調べるためのものです。
- 第2学年の 国語 を担当している先生が回答して下さい。
- あるひとつの学校を取り上げて話題にしたり、学校名を公表したりすることはいたしませんので、実態をありのままにお答えください。
- すべての項目について回答してください。回答の漏れがあった場合には、こちらから照会をさせていただくことがあります。

学校名ラベル
貼り付け位置

↓ 最初に、以下の事項を記入して下さい。

- この表紙に貼り付けてある
(1) ラベルの学校名と貴校の学校名は
一致していますか

・・・ はい ・ いいえ

正しい学校名を以下に記入して下さい

市 立 中学校
町 村

- (2) この質問紙にご回答いただいた
日付を記入して下さい

・・・ 平成 年 月 日

それでは、次頁からはじまる質問にご回答下さいますようお願いいたします。

I あなたの学校の **2年生の国語** の授業は、どのような教師が担当していますか。

- | | | | |
|------------------------------|-------|-------|---------|
| 1 国語 担当の教諭 | ..... | あてはまる | あてはまらない |
| 2 国語 担当以外の教諭, 教頭等 | ..... | あてはまる | あてはまらない |
| 3 非常勤講師 | ..... | あてはまる | あてはまらない |
| 4 「学校ボランティア」など, 教員や非常勤講師以外の者 | ..... | あてはまる | あてはまらない |

II あなたの学校での **2年生の国語** の授業における教師の分担状況をお答えください。

- | | | | | |
|--|-------|-------------|-----------|---------|
| 1 学級を教師1人で担当している | ..... | 年度を通じてあてはまる | 一部期間あてはまる | あてはまらない |
| 2 学級をTTにより2人で担当している | ..... | 年度を通じてあてはまる | 一部期間あてはまる | あてはまらない |
| 3 1つの学級を2つ以上の学習集団に分け, それぞれの学習集団を1名の教師が担当している | ..... | 年度を通じてあてはまる | 一部期間あてはまる | あてはまらない |
| 4 2つ以上の学級を3つ以上の学習集団に分け, それぞれの学習集団を1名の教師が担当している | ..... | 年度を通じてあてはまる | 一部期間あてはまる | あてはまらない |
| 5 その他 | ..... | 年度を通じてあてはまる | 一部期間あてはまる | あてはまらない |

III あなたの学校での **2年生の国語** は学級集団を解体して授業を行っていますか

あてはまる ・ あてはまらない → IV に進んでください

↓
以下のa~cの質問にもお答えください

a 学級集団を分ける期間をお答えください

- | | | | |
|--------------------------------|-------|-------|---------|
| 1 年間を通じて同じ集団である | ..... | あてはまる | あてはまらない |
| 2 学期ごとに学習集団を編成している | ..... | あてはまる | あてはまらない |
| 3 単元ごとに学習集団を編成している | ..... | あてはまる | あてはまらない |
| 4 単元の途中など, 学習内容に応じて学習集団を編成している | ..... | あてはまる | あてはまらない |

b どのように学習集団に分けているかをお答えください

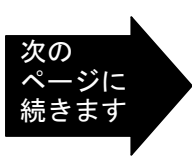
1	生徒の到達度別に分けている	年度を通じてあてはまる	一部期間あてはまる	あてはまらない
2	集団間でなるべく等質な学力になるように分けている	年度を通じてあてはまる	一部期間あてはまる	あてはまらない
3	出席番号の奇数・偶数など、単純に分けている	年度を通じてあてはまる	一部期間あてはまる	あてはまらない
4	生徒の学習にかかる時間やペースに応じて分けている	年度を通じてあてはまる	一部期間あてはまる	あてはまらない
5	生徒の興味関心や学習スタイルに応じて分けている	年度を通じてあてはまる	一部期間あてはまる	あてはまらない
6	生徒の学習したい順序の希望に応じて分けている	年度を通じてあてはまる	一部期間あてはまる	あてはまらない
7	生徒の興味あるテーマや学習課題に応じて分けている	年度を通じてあてはまる	一部期間あてはまる	あてはまらない
8	生徒の希望を取り入れて分けている	年度を通じてあてはまる	一部期間あてはまる	あてはまらない
9	その他	年度を通じてあてはまる	一部期間あてはまる	あてはまらない

c 学習集団に分けた結果、集団間の生徒数に差が生じたり、年度内に学習集団の分け方を変更したりすることによって集団間の生徒数に差が生じたりしていますか。

		あてはまる	あてはまらない
--	--	-------	---------

IV あなたの学校での **2年生の国語** の授業やその準備にかかわって、次のようなことを1週間に一度以上 していますか。

1	学力や学習適性の個人差にあわせた計画をたてている	あてはまる	あてはまらない
2	学力や学習適性の個人差にあわせた学習プリント等を作成している	あてはまる	あてはまらない
3	学力や学習適性の個人差にあわせた教具(掛図、ピクチャーカード等)を用意している	あてはまる	あてはまらない
4	同一の教材を、学力や学習適性の個人差にあわせて活用している	あてはまる	あてはまらない
5	同じ学年を担当している教師どうしで話しあいをもっている	あてはまる	あてはまらない
6	生徒全員にノート点検や学習プリントへのコメントつけをしている	あてはまる	あてはまらない
7	個別指導用の教材や教具などを用いて指導を行っている	あてはまる	あてはまらない



V あなたの学校での **2年生の国語** の授業で、次のようなことをしていますか。

- | | | | |
|----|---|-------|---------|
| 1 | 単元全体を通して、授業時間中、学習の内容や形態に応じて、教員の立つ位置を変えたり、机間指導を行っている | あてはまる | あてはまらない |
| 2 | 机間指導等を行いながら個人指導を行う際、すぐに解法を教えたりヒントを与えたりするのではなく、生徒自身の気づきを促したり考えるための時間を与えている | あてはまる | あてはまらない |
| 3 | 単元導入時等に、どのような指導行えばよいかを知るための評価(診断的評価)を行っている | あてはまる | あてはまらない |
| 4 | 単元の途中で、指導方法の改善や個別指導の資料を得るための評価(形成的評価)を行っている | あてはまる | あてはまらない |
| 5 | 1単元につき一度以上、教える内容に応じて授業の展開のしかたを変化させている | あてはまる | あてはまらない |
| 6 | 1単元につき一度以上、生徒の実態を把握しながら、授業展開のしかたを変化させている | あてはまる | あてはまらない |
| 7 | 1単元につき一度以上、グループ学習を行っている | あてはまる | あてはまらない |
| 8 | 1単元につき一度以上、生徒どうしで教えあう機会を設けている | あてはまる | あてはまらない |
| 9 | 1単元につき一度以上、すべての生徒が発表する機会を設けている | あてはまる | あてはまらない |
| 10 | 1単元につき一度以上、生徒自身で学習を進める機会を設けている | あてはまる | あてはまらない |
| 11 | 1単元につき一度以上、生徒自身で学習方法を選択できる機会を設けている | あてはまる | あてはまらない |
| 12 | 1単元につき一度以上、生徒自身で学習内容を選択できる機会を設けている | あてはまる | あてはまらない |
| 13 | 1単元につき一度以上、すべての生徒個別に言葉がけをしている | あてはまる | あてはまらない |
| 14 | 1単元につき一度以上、生徒全員を指名している | あてはまる | あてはまらない |
| 15 | 1単元につき一度以上、どのように勉強を進めれば良いかといった方法(学習方略)を教えている | あてはまる | あてはまらない |
| 16 | 1単元につき一度以上、生徒の座る場所を自由にさせている | あてはまる | あてはまらない |
| 17 | 1単元につき一度以上、教える内容に応じて座席の配列を変化させている | あてはまる | あてはまらない |
| 18 | 1単元につき一度以上、学習集団内の生徒をいくつかのグループに分け、あるグループに対して集中的に指導を行っている | あてはまる | あてはまらない |

☆ 最後に、ここまでの質問項目を見直して、以下の事項に漏れがないかを再度確認していただき、 をつけて下さい。

- ・ 全ての質問項目に回答した
- ・ 記入事項に誤りがないことを確認した

これで終わりです。ご協力ありがとうございました。
別紙に従って提出して下さい。





この調査は
平成22年1月から2月にかけて
第2学年の **国語** を担当している
先生にご回答いただくものです

国立教育政策研究所「教育条件整備に関する総合的研究」
(学校規模に関する調査)

第2学年 **国語** 科 教科担任質問紙 (B)

- この調査は、貴校の第2学年の **国語** の授業の様子等について調べるためのものです。
- 第2学年の **国語** を担当している先生が回答して下さい。
- あるひとつの学校を取り上げて話題にしたり、学校名を公表したりすることはいたしませんので、実態をありのままにお答えください。
- すべての項目について回答してください。回答の漏れがあった場合には、こちらから照会をさせていただくことがあります。

学校名ラベル
貼り付け位置

↓ 最初に、以下の事項を記入して下さい。

- この表紙に貼り付けてある
(1) ラベルの学校名と貴校の学校名は
一致していますか

・・・はい ・ いいえ

正しい学校名を以下に記入して下さい

市 立 中学校
町 村

- (2) この質問紙にご回答いただいた
日付を記入して下さい

・・・平成 年 月 日

それでは、次頁からはじまる質問にご回答下さいますようお願いいたします。

I あなたの学校での **2年生の国語** の授業やその準備にかかわって、次のようなことを
1週間に一度以上 していますか。

- | | | | | | |
|---|---|-----------|-----------|---|-------------|
| 1 | 学力や学習適性の個人差にあわせた計画をたてている | ・ ・ ・ ・ ・ | あて
はまる | ・ | あてはま
らない |
| 2 | 学力や学習適性の個人差にあわせた学習プリント等を作成している | ・ ・ | あて
はまる | ・ | あてはま
らない |
| 3 | 学力や学習適性の個人差にあわせた教具
(掛図、ピクチャーカード等)を用意している | ・ ・ ・ ・ ・ | あて
はまる | ・ | あてはま
らない |
| 4 | 同一の教材を、学力や学習適性の
個人差にあわせて活用している | ・ ・ ・ ・ ・ | あて
はまる | ・ | あてはま
らない |
| 5 | 同じ学年を担当している教師どうしで話しあいをもっている | ・ ・ ・ ・ ・ | あて
はまる | ・ | あてはま
らない |
| 6 | 生徒全員にノート点検や学習プリントへのコメントつけをしている | ・ ・ | あて
はまる | ・ | あてはま
らない |
| 7 | 個別指導用の教材や教具などを用いて指導を行っている | ・ ・ ・ ・ ・ | あて
はまる | ・ | あてはま
らない |

II あなたの学校での **2年生の国語** の授業で、次のようなことをしていますか。

- | | | | |
|----|---|-------|---------|
| 1 | 単元全体を通して、授業時間中、学習の内容や形態に応じて、教員の立つ位置を変えたり、机間指導を行っている | あてはまる | あてはまらない |
| 2 | 机間指導等を行いながら個人指導を行う際、すぐに解法を教えたりヒントを与えたりするのではなく、生徒自身の気づきを促したり考えるための時間を与えている | あてはまる | あてはまらない |
| 3 | 単元導入時等に、どのような指導行えばよいかを知るための評価(診断的評価)を行っている | あてはまる | あてはまらない |
| 4 | 単元の途中で、指導方法の改善や個別指導の資料を得るための評価(形成的評価)を行っている | あてはまる | あてはまらない |
| 5 | 1単元につき一度以上、教える内容に応じて授業の展開のしかたを変化させている | あてはまる | あてはまらない |
| 6 | 1単元につき一度以上、生徒の実態を把握しながら、授業展開のしかたを変化させている | あてはまる | あてはまらない |
| 7 | 1単元につき一度以上、グループ学習を行っている | あてはまる | あてはまらない |
| 8 | 1単元につき一度以上、生徒どうしで教えあう機会を設けている | あてはまる | あてはまらない |
| 9 | 1単元につき一度以上、すべての生徒が発表する機会を設けている | あてはまる | あてはまらない |
| 10 | 1単元につき一度以上、生徒自身で学習を進める機会を設けている | あてはまる | あてはまらない |
| 11 | 1単元につき一度以上、生徒自身で学習方法を選択できる機会を設けている | あてはまる | あてはまらない |
| 12 | 1単元につき一度以上、生徒自身で学習内容を選択できる機会を設けている | あてはまる | あてはまらない |
| 13 | 1単元につき一度以上、すべての生徒個別に言葉がけをしている | あてはまる | あてはまらない |
| 14 | 1単元につき一度以上、生徒全員を指名している | あてはまる | あてはまらない |
| 15 | 1単元につき一度以上、どのように勉強を進めれば良いかといった方法(学習方略)を教えている | あてはまる | あてはまらない |
| 16 | 1単元につき一度以上、生徒の座る場所を自由にさせている | あてはまる | あてはまらない |
| 17 | 1単元につき一度以上、教える内容に応じて座席の配列を変化させている | あてはまる | あてはまらない |
| 18 | 1単元につき一度以上、学習集団内の生徒をいくつかのグループに分け、あるグループに対して集中的に指導を行っている | あてはまる | あてはまらない |

☆ 最後に、ここまでの質問項目を見直して、以下の事項に漏れがないかを再度確認していただき、

をつけて下さい。

・ 全ての質問項目に回答した

・ 記入事項に誤りがないことを確認した

これで終わりです。ご協力ありがとうございました。
別紙に従って提出して下さい。



生徒個人に関する質問紙
(学級担任が評定)


担任教員による 受け持ち生徒個人に関する質問紙

○ この調査は、生徒ごとのクラス替えやその組み合わせの多様化による別業、人間関係等および、学習行動等についておろかめいするのためのものです。

○ 平成21年7月および平成22年1月に、第2学年の各クラスの学級担任の先生が回答して下さい。

○ ある特定の個人を問題としたり、学校名を公表したりすることはいたしませんので、実態をありのままにお答えください。

○ オプテの項目について回答していただき、回答の間違いがあった場合には、こちらから照会をさせていただきます。

 この質問紙式は、生徒の個人情報を得ることなく、生徒個人の変化を対応づけて分析できるように工夫されています。そのため、取り扱いにあたっては以下の点に留意して下さいませよとお願ひいたします。

○ このページの右側に記載してある通りに回答して下さい。

○ この冊子は、7月と1月の2回分の調査用紙がセットされていますので、7月の調査が終わっても紛失しないようして下さい。

学校名ラベル
貼り付け位置

回答の手順

1 この質問紙式の表紙(このページ)に貼り付けてあるラベルに記載してある学校名が正しいかを確認して下さい。

2 貴校の第2学年の学級数分の冊子をお送りしています。この質問紙式の表紙(このページ)に貼り付けてあるラベルに記載してある学級名通りに回答者割り当て下さい。
(貴校の学級名が算用数字によらない場合には、それぞれ読み替えて下さい。)

3 7月に、各学級担任の先生が、この質問紙式の緑色の部分(A欄)に回答して下さい。
7月エイシートから質問が始まります。

4 「フェイスシートの指示に従って、この質問紙式の黒色の部分(C欄)に当該学級の若生徒について、学級名、出席番号、氏名を記入して下さい。
(C欄以外には出席番号や氏名を記入しないで下さい)

5 回答が終わったたら、「確認票」に記載の通りに回答用紙をまとめて下さい。
第2学年の学年主任の先生は、全クラスの回答が揃ったたら、この質問紙式が入っているファイルに同封のエクスバワフドを送して下さい。

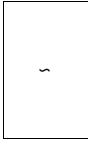
6 この質問紙式の緑色の部分(A欄)を切り離した冊子(生徒ごとの黒色の部分)を返却して下さい。
この黒色を返却するまでいただく際に用いたファイルに先通りにしまい、確実に保管して下さい。

7 平成22年1月になったら、各学級担任の先生方が、この質問紙式の青色の部分(白欄)に回答して下さい。
この青色部分(白欄)に回答する先生は、全クラスの回答が揃ったたら、この質問紙式が入っているファイルに同封のエクスバワフドを送して下さい。

8 平成22年1月にこの質問紙式にご回答いただき、かつ提出していただいた際には、この「表紙」と黒色の部分(C欄)だけが手元に残ります。
生徒の氏名等が記入してあるC欄は国立教育政策研究所に提出せず、校内で破棄して下さい。
(この様式の送付・保管に使ったファイルは、貴校で有効にご活用下さい)

平成
21年
7月

平成
22年
1月



・ B

平成22年1月実施分

担任教員による受け持ち生徒個人に関する調査
カバーシート

カバーシート

このページは、
回答済みの調査票をまとめて
ご提出いただく際の
表紙となります

これからご回答いただく際には
次のページに進んで下さい

カバーシート

・ A

平成21年7月実施分

担任教員による受け持ち生徒個人に関する調査
カバーシート

カバーシート

このページは、
回答済みの調査票をまとめて
ご提出いただく際の
表紙となります

これからご回答いただく際には
次のページに進んで下さい

カバーシート



この部分(白書色)は
平成22年1月に
学級担任の先生にご回答
いただくものです。

○まず、この質問紙にご回答いた
だいた日付を記入して下さい。

平成 年 月 日

○次に、以下の項目に回答して下さい。

前回の調査(7月)以降、
この学級に転入した生徒がいますか。

いる ・ いない

→ 次のページ以降の
調査票にそれぞれ
生徒について回答して
下さい。

前回の調査(7月)の際に、
〔C欄〕に名前を書いて
いる生徒は、この調査の
対象外として下さい。

次のページ以降の、
調査票にそれぞれ
〔C欄〕に記入してある
生徒について回答して
下さい。

アンケート



この部分(白書色)は
平成21年7月に
学級担任の先生にご回答
いただくものです。

○まず、この質問紙にご回答いた
だいた日付を記入して下さい。

平成 年 月 日

○次に、以下の項目に回答して下さい。

I この冊子に書かれてある学級の担任の先生の、教職経験年数等をご回答下さい。

教職 年 月 本校に在職して 年 月

II この冊子に書かれてある学級の担任の先生の、担当教科に○をつけて下さい。

・ 国語 ・ 社会 ・ 保健体育 ・ 技術 ・ 家庭 ・ 音楽 ・ 外国語
・ 美術 ・ 英語 ・ 数学 ・ 理科 ・ 資源

III この冊子に書かれてある学級の担任の先生について、あてはまるものに○をつけて下さい。

1 昨年度、本校の1年生の学級担任でしたか ・ ・ ・ ・ ・ はい ・ いいえ
2 昨年度、本校の1年生の前担任でしたか ・ ・ ・ ・ ・ はい ・ いいえ
3 昨年度、本校の1年生の必修教科の ・ ・ ・ ・ ・ はい ・ いいえ
授業を担当しましたか

IV この冊子に書かれてある学級についてご回答下さい。

この冊子に書かれてある学級
に、特別支援学級に在籍する
生徒はいくらいますか

はい ・ いいえ

「はい」に○をつけて下さい。

以下の項目にも回答して下さい。

そのうち、ほとんどの教科の習
熟者、このクラスの生徒と一緒
に学んでいる生徒の人数を記入
して下さい。

○ 回答を始めるにあたってこのクラスの

名

名

○ ここで記入が終わったら、次のページから始まる調査用紙の左側〔C欄〕に

このクラスの生徒の出席番号を氏名をそれぞれ記入して下さい。

〔C欄〕に、このクラスの生徒の出席番号を氏名をそれぞれ記入したら、

○ 次のページから始まる調査票のA欄に、各生徒について回答して下さい。

※最後に、ここまでの質問項目を再読みして、以下の事項に漏れがないかを再度確認していただき。

をつけて下さい。

- ・ あなたが前回の調査（7月）の際に「C欄」に
氏名等を記入した生徒名員について回答した
- ・ 全ての質問項目に回答した
- ・ 記入事項に漏りがないことを確認した

以上で回答は終了です

○ ここまで終わったら、次の裏面で提出して下さい。

① 「B」と書いてある様式の全て
（青色で印刷してある「カバシート」「フェイスシート」「調査票」「確認票」）
の様式を切り戻して下さい。

② 「カバシート」「フェイスシート」「調査票」「確認票」の順
（この順子が順じてある順）に並べて下さい。

③ 「カバシート」を裏面にして、右よりの穴に縦じば
（この順子と一冊にお送りしてございます）を綴じて下さい

④ 異なる学年の他のクラスの回答と一冊に、エクスタック
（この順子と一冊にお送りしてございます）を添送して下さい。

※ C欄は添送しないで下さい。

※最後に、ここまでの質問項目を再読みして、以下の事項に漏れがないかを再度確認していただき。

をつけて下さい。

- ・ あなたが担任している生徒名員について回答した
- ・ 全ての質問項目に回答した
- ・ 記入事項に漏りがないことを確認した

以上で回答は終了です

○ ここまで終わったら、次の裏面で提出して下さい。

① 「A」と書いてある様式の全て
（青色で印刷してある「カバシート」「フェイスシート」「調査票」「確認票」）
の様式を切り戻して下さい。

② 「カバシート」「フェイスシート」「調査票」「確認票」の順
（この順子が順じてある順）に並べて下さい。

③ 「カバシート」を裏面にして、右よりの穴に縦じば
（この順子と一冊にお送りしてございます）を綴じて下さい

④ 異なる学年の他のクラスの回答と一冊に、エクスタック
（この順子と一冊にお送りしてございます）を添送して下さい。

平成 22 年度調査研究等特別推進経費による研究
調査研究報告書

教育条件整備に関する総合的研究
(学校規模研究分野)
報告書

平成 22 年 (2010 年) 7 月

研究代表者 葉養 正明

(国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部長)

国立教育政策研究所

〒100-8951 東京都千代田区霞が関 3-2-2