

小学校低学年における学級規模の縮小効果

—沖縄県N村の取組みに対する教員認知の質的分析から—

文教大学教育学部／同志社女子大学嘱託講師

小林 稔

沖縄大学人文学部福祉文化学科

嘉数 健悟

1. 背景・目的

2018年版のOECD（経済協力開発機構）のカントリー報告¹⁾によると、「日本の初等教育における学級規模は、OECD加盟国の中で、チリ（1クラスあたり30人）に次いで2番目に大きく、1クラスあたり27人とOECD平均21人を大幅に上回る。（中略）OECD加盟国に比して未だ大人数ではあるものの、日本の1クラスあたり生徒数は、初等及び前期中等教育の両段階で、過去10年で4%減少してきている。」と記されている。通覧すると、学級規模が他国に比して大きいことがわかるものの、「過去10年で4%減少してきている」の文言だけみると、日本の学級規模が順調に小さくなってきているとの印象をもつのではないだろうか。しかし、2019年版の同報告書²⁾の学級規模の項目には、各国の2005年と2017年の比較が示されており、OECD加盟国の減少率の平均は約5%（22人→21人）である。加盟国の中で減少率が際立ったのは、2005年時点で最も学級規模の大きかった韓国であり、33人から23人に、約30%減少させている。ゆえに、前述した2005年から2017年にかけての日本の4%の減少（28人→27人）は、減少率がOECD加盟国中平均以下であり、また、順位をみてもワーストに近づいているため、相対でみるとむしろ学級規模の減少率は小さいと判断できよう。

さらに、わが国の子どもや教員の立場にたってみると、そのほとんどがOECDの示した日本の平均（27人）以上の学級規模で「教育を受けている」か、もしくは「児童を担当している」との感覚があるのではないだろうか。

その証左として、例えば、2019年における沖縄県の学校一覧³⁾をもとに学級規模に関するいくつかのデータを算出すると、県全体の公立小学校の児童数が95,729人(264校)であり、単純に普通学級数(3,526学級)で除すと、1クラスあたりの人数は27.15人である。これは冒頭のOECDが示した日本全体の平均とほぼ同等である。対して、比較的規模の大きい学校を有する中頭教育事務所、那覇教育事務所および島尻教育事務所管内の児童数100人以上の148校(83,022人:2,745学級)における普通学級の1クラスあたり平均人数を算出すると30.24人である。すなわち、83,022人という沖縄県全体で86.73%の児童が在籍する学級規模の平均が30人以上ということになる。子どもや教員の多くにとっては、この数値が現場感覚により近いといえるのではないだろうか。なお、1クラスあたり30人以上となるとOECD加盟国中、最も規模の大きいチリと同等か、それを上回ることになる。結局この種のデータ算出に関して、ばらつきを検討せずに平均値のみで比較しても、現場にいる者の感覚とはずれが生じるのである。いずれにせよ、国際比較データから明らかなように、学級規模についてOECD加盟国中、わが国は最下位グループに属しており、後述する「教師の心理的な負担」を考慮に入れると、「学級規模を小さくすること」は費用対効果を検討する以前の問題であり、きわめて重要な現代的な教育課題と捉えられる。

さて、冒頭に示したように国際的な経済機関であるOECDが、学級規模に関心をもってデータを収集し、定期的に報告しているように、近年では政府系機関が主に教育に投資する優先順位を決める際のエビデンスを求めため、教育経済学分野を中心に、学級規模とその教育効果に関する研究を盛んに行っている。

学級規模に関する米国の著名な研究プロジェクトとして、1980年代に大規模且つランダム化比較試験によって実施された「スタープロジェクト」をあげることができよう。このプロジェクトの分析結果⁴⁾は、算数と読み書きのテスト得点において、少人数学級(介入群)の方が、通常学級(コントロール群)よりも約0.2SD高いことやその持続効果があったことが報告されている。この研究で特筆すべきは、コントロール群(通常学級)でさえも、現時点(2019年)のわが国の平均よりも小さな学級規模、具体的には22~26人で設定されていることではないだろうか。なぜなら、学級規模研究において、

介入する前のベースとなる学級規模の条件はきわめて重要だからである。このコントロール群の学級規模は、国外のこの種の研究結果を国内の研究に適用させて比較する場合、交絡因子も含めてより慎重にしなければならないことを意味している。

これに関連して山下⁵⁾は、米国における学級規模縮小の効果に関する研究動向を、引用回数を基準にして、約860本の論文から抽出すべき論文を選択した上で検討している。結果、「小さい学級規模のもとで授業を受けていた児童・生徒のテストの点数は高いことが指摘可能である」ことや「学級の縮小政策の効果が顕著にみられる対象が、マイノリティや低所得者家庭の児童・生徒であることは複数の研究で一致している」としている。ただし、学級規模の縮小効果によるテスト得点の差の大きさと学級規模の縮小政策の実施が最も効率のいい費用の使い方か否かは、今後の検証の課題としており、これについては「論者により一致した結論に至っていない」と述べている。加えて「統計学的なモデルによって、学級規模の縮小政策に代わる代替政策を提示することは研究上はまず困難であることを認識しておく必要がある」と報告している。

他方、国内においては、少ないながらもいくつかの研究⁶⁾⁷⁾⁸⁾が観察的分析を中心に行われているが、米国と同様、学級規模縮小の「テスト結果への影響」に関しては一貫していない。国内外とも学級規模研究における学業成績への結果について一貫性に欠けるのは、前述した交絡因子の影響をどのくらい考慮に入れているのか、あるいは分析方法論が異なるなどの研究デザインや実験プロトコルが一致していないことに原因があると考えられる。

これに対して、伊藤⁹⁾は、外部変数との交絡とデータの階層性の2つの研究方法論上の問題を指摘した上で、可能な限りそれらに対処し、しかも、アウトカムとして学業成績ばかりでなく情緒的・行動的問題についても焦点化した研究を実施している。分析の結果、学級規模の拡大は、「a) 学業成績を低下させること。b) 教師との関係上のストレスには有意に影響しないが、教師からのサポートを減少させること。c) 友人関係におけるトラブル（いじめ、けんかなど）には影響しないが、相互の援助行動の減少をもたらすこと。d) 攻撃性には有意に影響しないが、抑うつを高めることが示された」と報告している。この研究についても定量的分析であるがゆえに、投入する

変数については限界があるが、学業成績以外の変数を扱っている点は評価されるべき特長であり、秀抜な研究報告といえよう。

ここまでいくつかの国内外の学級規模に関する先行研究を紹介してきたが、基本的にはほぼすべてでテストの点数（学業成績）を学力と規定し、それをアウトカムとしている。周知の通り、教育基本法の第1条（教育の目的）には、「教育は人格の完成をめざし、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」とされており、また直近の学習指導要領改訂¹⁰⁾における「育成すべき3つの資質能力の柱」をみても、「知識・技能」の他、「思考力・判断力・表現力」と「学びに向かう力・人間性」があげられている。したがって、これまでこの種の研究は経済学分野が主導してきたためか、成果主義（学業成績）に偏って分析を試みてきたといわざるをえない。また、今般の学力観からすれば、教育効果についてほぼ学業成績のみをターゲットにするのは、教育行政の方向性を誤らせる可能性が高い。他にも従来の研究方法論上の大きな課題としては、独立変数として教員の資質能力の条件を扱っていない点を指摘することができる。いうまでもなく教員の資質能力は子どもの人格形成（学業成績を含む）にダイレクトに関連すると考えられるからである¹¹⁾¹²⁾。しかしながら、教員の力量について、さまざまな条件が複雑に絡み合うことから、それらをすべて数値化し、コントロールすることは困難である。例えば、近年においては定年退職者増により若手教員（教職年数が少ない）の増加が憂えられているが、2004年の小学校において、30歳未満である教員の割合が8.7%であったのに対し、2016年には17.3%となっている¹³⁾。加えて、正規採用と臨時任用教員の割合の条件も重要である。ここ最近では、全国的に臨時的任用教員の割合が増える傾向にあるが、2012年の沖縄県の場合、全国平均が7.1%であるのに対し、その割合が16.4%と2倍以上になっており、全国ワーストである¹⁴⁾。一概に、教職経験年数が少ない者や臨時的任用教員の者が教員としての資質能力が低いと断定することはできないが、正規採用教員は教員採用試験を突破しており、且つ、研修システムが整備されている点などを考慮すると、俯瞰的にみて、教職経験年数が高く、正規採用教員の指導力は、そうでない者の指導力を凌駕すると判断するのが一般的であろう。すなわち、冒頭に記したように2005年から2017年の間に若干の学級規模の減

少があったかもしれないが、その間、学校内に教職経験年数の少ない教員や臨時的任用教員が増加しており、それを加味して子どもへの影響を推しはかると、4%の学級規模の縮小効果によって相殺されてしまうならまだしも、実質的に、学級規模拡大の方向の負荷と捉えることもできる。よって教員の力量を考慮せず、単純に量的解析によって、学級規模と学業成績を結びつけ、分析されたエビデンスに対しては疑問をもたざるをえないのである。本稿では従来の学級規模研究において、学業成績に関する結果が一定していないことが示すように、定量的分析ではすべての交絡因子を取り払うことができず、本来の結果を歪める怖れがあることに加え、教育効果の表出が限定的になると仮説する。

そこで本研究では、沖縄県のN村の取組みに対する教員認知を対象に、質的分析によってテストの点数（学業成績）以外にも焦点化し、学級規模縮小の教育効果を検討することを目的とした。

2. 方法

（1）沖縄県N村の「学力向上モデル事業」¹⁵⁾と対象校・対象学年について

沖縄本島の中部に位置するN村には、小学校3校（平坦部2校、台地部1校）と中学校1校（平坦部）があり、2019年度の小・中学校の在籍数はそれぞれ1,335人と476人となっている¹⁶⁾。また、平坦部にあるA小学校およびB小学校については、児童数の減少により数年前から空き教室が生まれる状況がみられた。そこで議会の承認のもと、N村ではこれら2校の空き教室を活用し、独自の学力向上を目的とした施策として、2018年度から4年間にわたり、第1学年から第3学年を対象として学級規模を15人程度とする「N村学力向上モデル事業」を実施することになった。

（2）学級規模縮小前後における在籍児童数

学級規模縮小前の2カ年である2016年度、2017年度および縮小後2カ年の2018年度、2019年度におけるA校とB校の各学年の在籍児童数と学級数は表1の通りであった。

表1 学級規模縮小前後（2016年～2019年）における
各学年・クラスの在籍児童数

		通常学級		少人数学級	
		2016	2017	2018	2019
A校	1年児童数	37	56	38	63
	学級数	1	2	3	4
	2年児童数	61	37	57	37
	学級数	2	2	4	3
	3年児童数	61	62	37	62
	学級数	2	2	3	4
B校	1年児童数	41	38	28	42
	学級数	2	2	2	3
	2年児童数	39	43	38	28
	学級数	2	2	3	2
	3年児童数	36	41	43	38
	学級数	1	2	3	3

（3）調査時期と対象者

本調査は、2018年（平成30年）7月下旬～8月上旬にかけて実施した。また調査対象は、表2の通り、沖縄県N村の小学校A校およびB校の1年～3年生を担当する計18名の教諭であった。

表2 調査対象者について（学年別担任数）

	A校	B校	計
1年担任	3	2	5
2年担任	4	3	7
3年担任	3	3	6
	10	8	18

（4）データの収集方法（自由記述法）

あらかじめa)「学習面」、b)「生活面」およびc)「校務・その他」の3項目に分けられたフォーマットを用い、少人数学級となった1学期を振り返り18名の担任が教育効果について自由に記述した。

(5) 分析の手続き

収集されたデータは、本質問紙調査に参加していない小学校教員5名（教職経験が15年以上の教職大学院生）により、KJ法の要領で帰納的に分類した。まず初めに、データ（自由記述）を85枚のカードに書きおこし、意味合いが類似しているカードごとに「小グループ（以下、カテゴリ）」を構成させ、そのカテゴリの意味するキーワードを付けた。その後、小カテゴリを1枚のカードと見なし、「中カテゴリ」をつくり、同様の手続きで中カテゴリをベースに大カテゴリを構成させた¹⁷⁾。また、本研究では、得られた結果の内容的妥当性を担保するために以下の Member check と Peer examination¹⁸⁾の手続きを行った。

- ① Member check：KJ法を用いて帰納的に分類した結果は、第1著者がN村教育委員会の教育長および指導主事2名に結果の解釈について説明を行った。具体的には、各カテゴリに分類された記述例をもとにしながら、カテゴリ名や分類の根拠について説明し、解釈の妥当性について意見を求めた。その際、分類結果についてほぼ妥当であるとの回答があった。
- ② Peer examination：本研究は、自由記述から学級規模縮小の教育効果を把握することであり、分類結果が学級規模縮小の教育効果の詳細を捉えるものでなければならない。そこで、分析の過程では、カテゴリ名の決定や分類根拠の解釈について共著者同士による「Peer examination」を実施した。

3. 結果および考察

KJ法による分析の結果、表3の通り学級規模縮小（少人数学級）の教育効果は、7つの大カテゴリ、8つの中カテゴリ、38の小カテゴリで構成された。

学級規模縮小の教育効果は、「子どもの実態把握」の容易さ、子どもの「活躍の場の多さ」、教師の授業準備や校務、子どもと関わる「時間」のゆとり、「家庭」との関わり、子どもの「学習への影響」、より良い「人間関係」の構築、多様な学習方法の工夫としての「合同学習」、学習効率や学級経営の向上につながる「掲示・収容・学習の空間スペースを確保できる」の8つの視点から捉えられることが明らかになった。以下、2つの観点から考察する。

表3 KJ法による分析結果

カテゴリ数 (大カテゴリ【7】、中カテゴリ【8】、小カテゴリ【38】)		記述例	
子どもの実態把握	生活面の実態把握	子ども同士の人間関係が把握しやすい	友人関係が把握しやすくなり、いじめ等の気づきが早くでき、早期対応ができた。
		良さが把握しやすい	一人一人の良さや頑張りが把握しやすい。
	学習面の実態把握	学習用具のチェックがしやすい	学習用具のチェックなど目が行き届く。
		机間指導で全員の考えをみとりやすい	机間指導で全員の考えをみとり
		学習の把握がしやすい	子どもの実態が通常学級より（少人数学級ではない）のころより、より把握することができた。何が得意で何が苦手か把握できる。一人一人の学習をしっかりと見ることができた。
安全管理がしやすい	一人一人の体調の変化に気付きやすく、健康面や安全面で目が行き届く。校外学習、行事等、児童の管理が把握しやすい。理科の実験的なものや、外に出て行う時間も、安全面などが目が行き届くので良かった。		
活躍の場の多さ	役割の明確化	活躍する場が増え協力するようになった	当番や係を少ない人数でやるため、みんなで協力するようになった。一人一人の活躍できる場が多く、協力しようという雰囲気づくりができた。
		役割があることで責任感が育った	人数が少ない分、誰かに任せずに、自分でやらないといけないため、一人一人が自分の仕事にしっかりと取り組んでいる。当番もしなければいけないと、責任を持って取り組んでいるようである。
	当事者意識	自分で考えて行動する子が増えた	互いの行動がよく見えるので、自分で考えて行動する子が増えた。
		当事者意識が高まる	ペアやグループの数が少なく、すぐに「全体」という意識付けができたので、テストやプリントに対する目標を持つことができた。
	発表の機会	学習の機会が増えることによる子どもの変化	少人数なので、内気な子も緊張せず、学級に慣れやすい。意見、発表がしやすいため、初めは発表が苦手だった子も、今は堂々と発表することができている。
		発表の機会が増えた	少人数なので、授業中に一人一回は発表をする場面を作っただけでよかった。発表の機会が増えたことで、積極的に発表する児童が増えた。
		発表ができるまで待つ時間がとれる	自信がなくて発表に時間がかかる子がいても、発表させることができた。
	当番活動の人数が足りない（課題）	人数が少ない分、掃除や給食の当番が大変だった。給食当番が1グループ6～7人と少ないので、ボランティアで子どもをつのり活動した。	

時 間	授業準備の時間がとれる	教材研究の時間がふえた	教材研究の時間を確保することができた。通常学級（少人数学級ではない）の時と比べて、丸付けや成績処理等の事務作業が減り、その分教材研究や個別指導の時間にあてられた。
		教材・教具準備がスムーズ	違う時間に教科を入れることで、教具や資料を共有することができた。学年で教科の教材研究を進めながら、教具や資料を準備することができた。
	事務処理にあてる時間が減った	学級事務にかかる時間が減った	学級事務にかかる時間を他の校務やプリント準備等にあてられる。
		評価・採点の時間が減った	毎時間の評価も短時間でできるので、次に指導に生かすことができる。丸付けの時間が短くすむので、その分子どもとの交流の時間が取れた。
		家庭学習の評価がじっくりできる	宿題なども一人一人きめ細かく添削できる。
		校務分掌が減った	教員の人数が増えたので、去年の校務分掌より1つ減り、校務に集中して取り組むことができた。
		学級数が増え仕事分担当が減った	学級が増えたため、学年の仕事分担当も減り、教材研究等、学年で協力して行うことができた。
		家庭訪問の日程が組みやすい	家庭訪問等の時間を組みやすい。
	個別指導の時間の確保	個に応じた指導	児童の様子に気がつくことができ、整理整頓のできない子、授業態度や姿勢の悪い子などの介助、手助け、声かけがすぐにできた。勉強が苦手な子に個別に指導する時間がたくさんとれた。
		基本的な生活習慣を育む指導ができる	給食、掃除時間などに目が行き届くことができたので、丁寧に指導することができた。
		ノート指導の充実	ノートの指導に時間をさくことができた。人数が少ない分、一人一人のノートを短時間で素早く見ることができ、手直しの指導がしやすい。
		実技に取り組む時間が増えた	いろいろな楽器に触れることができる。鉄棒運動やマット運動等、少人数なので練習のチャンスが増える。
	先生と生徒が関わる時間が多い	先生と生徒が関わる時間が多い	一人一人と話す時間がとても増えた。一人一人と関わる時間が多いため、より良い信頼関係が築けたと思う。
		先生の負担	本務が増えるわけではないので、校務負担は大きくなった。経験が少ない担任ということで、自分の学級以外の学級経営に関する話し合いに時間がさかれ、自分の校務に支障をきたした。

家庭	家庭の負担	給食当番は交換でほとんど毎週にあたり、連続してのエプロン洗濯になるので、保護者の大変さはあった。
	家庭との連携	子ども一人一人に目が行き届きやすく、家庭と連携をとりながら、ていねいな指導ができた。
学習への影響	学力（狭い意味）が上がった	一人一人にかかわる時間が増えたので、昨年に比べ学習も定着している。
	低学力の子が意欲を失う	個人間の学力差にひらきがうまれやすいため、低学力の子がやる気を失いやすく、学習意欲を高めるのに苦労した。
	落ち着いて学習ができる	授業中や補習等、静かな雰囲気ですぐに取り組めた。
人間関係	仲間意識が高まった	仲間意識が高まった。
	仲良く遊ぶことができた	家族みたいに休み時間等もみんなで遊んでいる。
合同学習	学年合同による TT 授業の効果	体育、音楽、生活等は、内容によって学年合同や2クラス合同にし、TT（ティームティーチング）指導ができたので効果的だった。
	教科・単元によって他学級との合同授業	教科の単元によって、時間割を工夫し、学年合同で授業を進めることができた。内容によって合同授業をすることで、指導方法や形態を変えることができ、児童の意欲が高まった。
	掲示・収容・学習の空間スペースを確保できる	教室をゆったり使えるため、ロッカーの片付け、引き出しの整頓がきちんとでき、学習の効率も上がった。教室のロッカーを分けて広く使うことができ、学習用具の整理整頓に役立てることができた。少人数なので、児童の持ち物の置き場や作品掲示、展示、制作途中の作品を置く場所が確保できた。

（1）教育効果に関する氷山モデルと「学級風土」からの検討

本研究が提起する「学力観」は、「テストの点数など」狭い意味の学力ではなく、学校教育法第30条2に記されている「基礎的な知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等の能力」、「主体的に学習に取り組む態度」のいわゆる学力の三要素である。ただし、本研究結果におけるこの三要素に関連する教育効果は、8つの視点のうち、3つ（活躍の場の多さ、学習への影響、人間関係、）にしか過ぎない。したがって、学級規模縮小の教育効果は「狭い意味の学力（学業成績）」や「広い意味の学力（学力の三要素）」に留まらず、さらに多くの媒介変数の関与が確認されたといえよう。そこで、狭い意味の学力以外の媒介変数を従来の理論と関連づけて検討するため、筆者は、図1

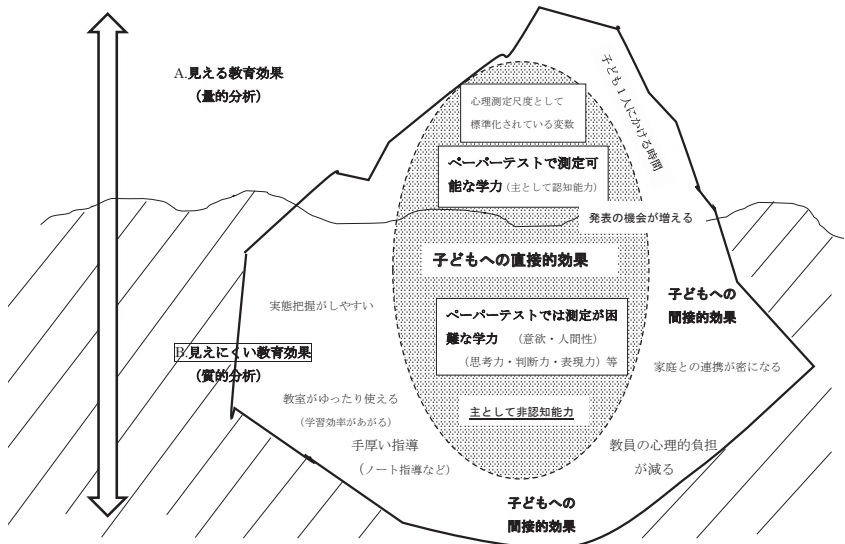


図1 「教育活動の介入効果」に関する氷山モデル：少人数学級介入を例として

に示す通り、梶田¹⁹⁾の学力観の氷山モデルを参考に、「教育活動の介入効果に関する氷山モデル」を作図した。つまり、学力がそうであるように、教育効果にも量的分析が可能な「見える教育効果」と、その分析が困難な「見えにくい教育効果」の概念が想定されるからである。また、本研究から学級規模縮小の教育効果は、直接的に子どもに影響する場合と間接的に働く場合があることが示された。よって「氷山の中の点線内楕円部分」とそれ以外で、子どもへの直接的な効果と間接的な効果に分けた。

この氷山モデルと本研究結果を照らし合わせながら考察すると、大カテゴリにおける「活躍の場の多さ」、「学習への影響」、および「人間関係」以外は、ほぼすべてで「子どもに間接的に影響する」教育効果であり、また「学習への影響」と「時間」の一部以外は「見えにくい教育効果」と判断することができる。したがって、学級規模の縮小による「見える」、且つ「子どもに直接的に影響する教育効果」、すなわち、従来の研究でアウトカムとしてきた「学業成績」は、教育効果全体からみればきわめて小さい割合といえるのではないだろうか。

つまり、小カテゴリにある「学力（狭い意味）が上がった」以外は、ほぼ

すべてにおいて量的な分析では表出させることはできないと考えられるのである。このことは教育活動への介入効果を検討する際には、学校のシステム全体を見通し、文脈的にとらえることの大切さを示唆している。さらに、本研究の学級規模縮小の介入効果を捉えるには、学級風土の考え方やそのメカニズムをあてはめることが適切であろう。すなわち、Moos²⁰⁾によると学級風土は、「a) 学校全体の文脈。b) 建物などを含む物理的要因。c) 組織的な特徴。d) 教員の特徴。e) 生徒の特徴。により規定される学級の性格を指す」とされるが、他方「学校教育において学級風土を好適なものに保つことは、これが生徒の情意・認知・行動レベルにおいて影響力を持つ」との報告²¹⁾があるように、学級規模の縮小は、学級風土を好適なものに保ち、結果として子どもの人格形成に好影響を及ぼすと考えられる。加えて、小カテゴリの「先生と生徒が関わる時間が多い」については、記述例として「1人1人と話す時間がとても増えた」や「(子どもと)より信頼関係が築けたと思う」がみられ、教師と児童の親和性の高まりを示している。これに関連して、河野²²⁾は実証的研究から「親和的の手がかりの高い教師が子どもの学習成績にプラスの影響を与えることが認められた。」と報告しており、このカテゴリについては、中・長期的に学業成績に好影響を及ぼすと推察される。

(2) 学校における働き方改革からの検討

前項(1)で提案した「冰山モデル」では、子どもへの直接・間接の両面から教育効果を捉えようとした。一方で、近年は学校における働き方改革がクローズアップされてきていることから、学級規模に関する研究において、特にわが国では教員に目を向けたアウトカムを設ける必要性が高まっているといえよう。学校における働き方改革に関しては、2017年6月に文部科学省が中央教育審議会に対して「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について」の諮問を行っている。また、同年8月には同審議会の「学校における働き方改革特別部会」が「学校における働き方改革に係る緊急提言」を示している。この緊急提言の冒頭には「教員勤務実態調査から、教職員の長時間勤務の実態が看過できない状況であり(中略)『学校における働き方改革』を早急に進めていく必要がある」と述べられている。すなわち、今般の学校

における働き方改革の背景には、長時間勤務の実態がうかがえる。教員の長時間勤務の原因について、例えば、佐野ら²³⁾は、教員ストレスに影響する要因を検討する中で、「諸外国では教員がやらないような仕事を行っていることを指摘した上で、他国ではみられない労働時間が要求されている。」と報告している。したがって、多様な職務と労働時間の長さがわが国の教員のストレスを増加させていることは間違いない。また、ベネッセ²⁴⁾は全国の小学校教員を対象に、教員の悩みの原因を調査した結果、悩みの1位と2位は「教材準備の時間が十分にとれない」と「作成しなければならない事務書類が多い」であった。当然、担当する子どもの数が減れば、これらの悩みも幾分かはましになるだろう。これに関連して本研究結果の小カテゴリの項目に示されるよう、学級規模の縮小効果として、「教材研究の時間が増えた」と「学級事務にかかる時間が減った」がみられることから、学級規模の縮小は、総じて教員ストレスを軽減すると判断することができ、学校における働き方改革にきわめて有効であると考えられる。また、いうまでもなく教員ストレスが軽減することは、単に教員だけに有益に働くのではなく、間接的に子どもに好影響を及ぼすことになる。

4. まとめ

学級規模縮小の教育効果を、より広い指標で捉えるべきとの考えで本研究を進めてきたが、その教育効果は「子どもの実態把握」など8つの視点で捉えられることが判明した。この結果は従来の量的研究をすべて否定するものではない。あくまでも学業成績のみが学級規模の縮小効果をあらわすのではなく、同時にそのエビデンスだけをもって費用対効果を算出できるものではないことを示しているに過ぎない。ただし、先行研究で不変的な結果を示している社会経済的状況の厳しい子どもが多く通う学校から、学級規模を縮小していくとの費用対効果の考え方は学業成績だけにとどまらず、人格形成においても同様の結果が生じる可能性を有しており、尊重すべきであろう。また、本研究は、学級規模縮小後4ヶ月しか経っていない時点での教員への調査をもとにしたものであり、今後、経年的に調査を継続させていくことや質的分析の内容的妥当性をより高めていくことが課題といえる。

最後に、「認知能力以上に非認知能力が人生に与える影響は大きい²⁵⁾」とノーベル経済学賞を受賞したヘックマンが指摘しているように、今後、学級規模の縮小効果研究については、本研究結果をベースにしながら認知能力以外にも目を向け質、量の両面、あるいはミックスド・メソッドにより検討すべきであろう。本稿がその一助になればと思う。同時に教員の長時間勤務の軽減や心理的負担を減らす観点から、わが国で学級規模を縮小させることは教育行政の喫緊の課題といえる。

注

- 1) OECD (2018) Education at a Glance2018: Country Note, Retrieved from http://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/JPN_Japanese.pdf (2019年11月27日)
- 2) OECD (2019) Education at a Glance2019: OECD indicator, Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en (2019年11月27日)
- 3) 沖縄県教育委員会 (2019) 学校一覧, Retrieved from <https://www.pref.okinawa.jp/edu/edu/sagasu/documents/h31syougakkou.pdf> (2019年11月27日)
- 4) Krueger, A, B. (1999) Experimental estimates of education production functions. *Quarterly Journal of Economic*, 114, 497-532.
- 5) 山下 絢 (2008) 「米国における学級規模縮小の効果に関する研究動向」『教育学研究』75 (1) 13-23.
- 6) 西本裕輝 (2007) 「学級規模が授業に与える影響に関する実証的研究：小学校における教員調査を中心に」『人間科学』19, 67-82.
- 7) 山崎博敏・藤井宣彰・水野考 (2009) 「学級規模と指導方法が小学生の学力に及ぼす影響：共分散構造分析とマルチレベルモデル分析の適用」『広島大学大学院教育学研究科紀要第三部教育人間科学関連領域』58, 9-16.
- 8) 山森光陽・萩原康仁 (2016) 「学級規模の大小と学年学級数の多少による児童の過去と後続の学力との関係の違い：小学校第4学年から第6学

- 年にかけての国語学力の2時点パネル調査』『教育心理学研究』64（4）555-568.
- 9) 伊藤大幸・浜田恵・村山恭朗・他（2017）「クラスサイズと学業成績および情緒的・行動的問題の因果関係：自然実験デザインとマルチレベルモデルによる検証」『教育心理学研究』65（4）451-465.
 - 10) 文部科学省（2018）『小学校学習指導要領（平成29年3月告示）』東洋館出版社
 - 11) Guskey, T. R. (1984) The Influence of change in instruction effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21, 245-259.
 - 12) Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990) Prospective teacher's sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
 - 13) 文部科学省（2016）平成28年度学校教員統計調査、Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/002/1998/004/001.htm（2019年11月27日）
 - 14) 文部科学省（2012）非正規教員の任用状況について、Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/084/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2012/06/28/1322908_2.pdf（2019年11月27日）
 - 15) 中城村（2016）学力向上モデル事業、平成30年度中城村議会議員全員協議会資料。
 - 16) 中城村（2019）中城村ホームページ、Retrieved from <https://www.vill.nakagusuku.okinawa.jp/index.jsp>（2019年11月27日）
 - 17) 川喜田二郎（1967）『発想法』中公新書
 - 18) メリアム（堀薫夫・久保真人・成島美弥訳）（2004）『質的調査法入門』ミネルヴァ書房
 - 19) 梶田叡一（1994）『教育における評価の理論Ⅰ 学力観・評価観の転換』金子書房
 - 20) Moos, R. H. 1979, "Evaluating Educational Environment" San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
 - 21) 伊藤亜矢子・松井仁（1996）「学級風土研究の経緯と方法」『北海道大學

教育學部紀要』72、47-71.

- 22) 河野義章 (1988) 「教師の親和的手がかりが子どもの学習に及ぼす効果」『教育心理学研究』36 (2) 161-165.
- 23) 佐野秀樹・蒲原千尋 (2013) 「教員ストレスに影響する要因の検討：学校教員の労働環境と意識」『東京学芸大学紀要総合教育科学系 I』64、189-193.
- 24) ベネッセ教育開発研究センター(2011)ベネッセ第5回学習指導基本調査：第8章教員生活の実態と意識、Retrieved from https://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/shidou_kihon5/sc_hon/pdf/data_15.pdf (2019年11月29日)
- 25) ヘックマン (大竹文夫解説・古草秀子訳) (2015) 『幼児教育の経済学』東洋経済新報社

〔付記〕本研究の一部は、科学研究費助成事業（国際共同研究加速基金）、研究課題名「健康・学力格差の是正をねらった幼少教育プログラム（沖縄ーマオリ）モデルの開発（課題番号18KK0066）」の助成を受けた。