

学級規模に関する研究の動向ならびに  
学級規模が教師の学級づくりと生徒の変化に与える影響

○ 学級規模研究の動向

- 小規模学級ほど学力が高い。
- 小規模学級ほど学習態度がよい。
- 小規模学級ほど雰囲気がよく，向社会的行動が多く見られ，競争や排他的な行動が少ない。
- 個人差に応じた指導と言語活動が充実する。

○ 学級規模・学年の学級数とクラス替えによる学級経営の土台づくり

- クラス替えは学級経営の土台作りとして重要な局面である。
- 学級規模が小さく学年学級数が多いことが，児童生徒が安心して学校生活を送れる学級経営に寄与。
- 学年学級数が少ない場合でも，学級規模が小さいことで学年学級数の多い場合と同様の効果が期待。
- 学級規模の縮小による学級数の増にも利点。

○ 少人数学級導入前後の同一学年間比較

- 少人数学級導入前の中学校2年生より，導入後の2年生の方が，学習行動がよくなった生徒の割合が高い学校が多い。
- 少人数学級導入前の中学校2年生より，導入後の2年生の方がクラス替えによる学級経営の土台づくりがよりよくなされた。

○ 進級時における学級規模の差と進級後の授業中の学習行動や家庭学習の取り組み状況の変化

- 在籍する学級の規模が従前より大きくなることで，生徒の学習に対する取り組みの状況に影響を与える。特に家庭学習の取り組み状況において，好ましくない方向に変化する生徒が増える。
- 教師が直接的に指導しない学習活動である家庭学習に対して，学級規模の影響が見られると考えられる。

# 学級規模研究の動向

児童生徒	小規模学級ほど学力が高い。	米国	幼稚園～小3	<p>学力調査の結果は、小規模学級が通常規模学級を上回る (Word, Johnston, Bain, Fulton, Zaharias, Achilles, Lintz, Folger, &amp; Breda, 1990)。</p> <p>3年生で小規模学級に割り当てられることが4, 6, 8年生時の学力テスト得点向上に寄与 (Nye &amp; Hedges, 2002)。</p> <p>就学前から3年生までの4年間を通して小規模学級に在籍することが、4, 6, 8年生時の学力テスト得点のさらなる向上に寄与 (Krueger, 1999)。</p> <p>小規模学級に在籍し、かつ当該学級内の学力のばらつきが大きいことが全体的な学力の向上に寄与。その理由として、高学力の児童と低学力の児童が小規模学級の中で互いに交流することで両者の学習意欲を高めたといった考察 (Mitchell, Beach, &amp; Badaral, 1989)。</p> <p>学級規模そのものを15人以下にする方法に加えて、15人以上の学級をさらに2つのグループに分割しそれぞれのグループに1人の教師を配置する方法や、15人以上の学級に2人の教師を配置し教師どうしが協同的に指導に当たる方法、読解や算数といった特定の教科においてのみ1人の教師が追加されるといった方法を比較したところ、学級規模が小さいほど得点が有意に高いことが示された (Molnar, Smith, Zahorik, Palmer, Halbach, &amp; Ehrle, 1999)。</p>	<p>図1 スタンフォードアチーブメントテスト (無学年制学力検査) の学年別パーセンタイル値の学級規模別分布 (Krueger, 1999)</p>	
			フランス	小1		小規模学級 (12人以下) に在籍する児童と、通常規模学級 (20-25人) に在籍する児童を対象に、2月と6月の2回にわたる同一問題による綴りのテストならびに、6月に読解のテストが行われた。その結果、小規模学級に在籍する児童の方が綴り及び読解のテストの得点が高かった (Ecalte, Magnan, & Gibert, 2006)。
			日本	小5中1		福岡県筑豊地区の小中学校からそれぞれ5校を抽出し、各校の小学校第5学年、中学校第1学年において11日間、58人以上の過大規模学級と40人前後の規模の対比学級を設ける比較実験研究を行ったところ、小中学校のいずれの授業においても、学習活動から逸脱する児童生徒の割合は過大規模学級の方が高く、各児童生徒が個別指導を受ける回数は対比学級の方が多いたことが示された。また、算数・数学の学力検査の結果、小中学校ともに対比学級の方が成績下位群の児童が少なく、上位群が多かった。(原・岩橋・迫田, 1959)
小規模学級ほど学習態度がよい。	米国	小2	20人規模学級と35人規模学級を比較した結果、20人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い (Cahen, Filby, McCutcheon, & Kyle, 1983)。	<p>図2 スタンフォードアチーブメントテスト (無学年制学力検査) の在籍学級規模別平均点の推移 (Hanushek, 1999)</p>		
	米国	小3	20名以下学級とそれ以上の規模の学級を比較すると、20名以下学級の方が児童を静かにさせたりといった授業規律の維持を促すことにかかる時間が少ない (Stasz & Stecher, 2000)。			
	米国	高校	教師一人当たりの生徒数が少ないほど授業規律の維持を目的とした行動にかかる時間が少ない (Rice, 1999)。			
	英国	幼稚園	20名以下学級と30名以上学級を比較したところ、20名以下学級の方が立ち歩きや学習活動と関係のない行動をとることが少ない (Blatchford, 2003)。			
	豪州	小5	学級規模が小さいほど授業規律の維持を目的とした教師の働きかけが少ない (Bourke, 1986)。			
小規模学級ほど雰囲気がよく、向社会的行動が多く見られ、競争や排他的な行動が少ない。	米国	幼稚園～小3	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、小規模学級では協同的で、児童が互いに助け合うような雰囲気があり、児童どうしのまとまりが強い (Johnston, 1989)。			
	米国	小1～3	小規模学級の担任の方が学級の雰囲気が落ち着いていると回答する割合が高い (Chase, Mueller, & Walden, 1986)。			
	米国	小3	小規模学級と通常規模学級の両方がある学校の教師を対象に調査を行ったところ、小規模学級の方が児童どうしが互いに励まし合うといった向社会的行動が多く見られる (Finn, Forden, Verdinelli, & Panno, 2001)。			
	米国	小3	教師調査を行った結果、規模が縮小された学級の方が、他者と競い合うような行動をとる児童や、排他的な行動をとる児童の割合が少ないことが示された (CSR Research Consortium, 2000)。			
教師	個人差に応じた指導と言語活動が充実する。	米国	幼稚園～小3	小規模学級では一斉指導に要する時間が少なくなり、児童が議論する時間を多く持つことができ、授業態度が悪い児童に対しても即時に対応できるという利点 (Johnston, 1989)。		
		米国	小3	小規模学級においては読みが苦手な児童に対する個別指導の時間と、児童一人ひとりの意見をとり上げながら学級全体で議論する時間が多い (Stasz & Stecher, 2000)。		
		米国	中等教育	教師1人当たりの生徒数が増えるほど、授業規律の維持を目的とした行動 (生徒を静かにさせるなど授業内容とは関係のない行動) により多くの時間を割くようになる一方で、復習的な事項にかかる時間が少なくなるとともに、一斉指導が増え、個別指導が減少 (Betts & Shkolnik, 1999)。		
		英国	6年生	10～11歳の児童257名を対象に構造的な観察を行った結果を、小規模学級 (25人以下) と大規模学級 (31人以上) で比較したところ、小規模学級の方が学習課題に関連した教師と児童の間でのやりとりが多かったことが示された (Blatchford, Bassett, & Brown, 2005)。		

注：太字は米国テネシー州のスター計画 (Student Teacher Achievement Ratio)

- ・ 学級規模に関する研究のうち、唯一の大規模な実験的研究。
- ・ 1985年から1989年の5年間、幼稚園から小学校第3学年の4年間にわたる縦断的な研究を行い児童-教師比 (pupil-teacher ratio) が学力に与える影響を検討。
- ・ 教師の小規模学級への割り当ても無作為に行われ、また授業を実施しやすくなるような支援は行われなかった。
- ・ 米国教育史上もっとも重要な実験の一つであると評価されている (Mosteller, Light, & Sachs, 1996)。

- 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.
- Blatchford, P. (2003). *The class size debate: Is small better?* Maidenhead, PA: Open University Press.
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2005). Teachers' and pupils' behavior in large and small classes: a systematic observation study of pupils aged 10 and 11 years. *Journal of Educational Psychology*, **97**, 454-467.
- Bourke, S. (1986). How smaller is better: some relationships between class size, teaching practices, and student achievement. *American Educational Research Journal*, **23**, 558-571.
- Cahen, L. S., Filby, N., McCutcheon, G., & Kyle, D. W. (1983). *Class size and instruction*. New York: Longman.
- Chase, C. I., Mueller, D. J., & Walden, J. D. (1986). *PRIME TIME: Its impact on instruction and achievement*. Indianapolis: Indiana Department of Education.
- CSR Research Consortium (2000). *Class size reduction in California: The 1998-99 evaluation findings*. Sacramento: CA. Department of Education.
- Ecalle, J., Magnan, A., & Gibert, F. (2006). Class size effects on literacy skills and literacy interest in first grade: A large-scale investigation. *Journal of School Psychology*, **44**, 191-209.
- Finn, J. D., Forden, M. A., Verdinelli, S., & Pannozzo, G. M. (2001). *Evaluation of the class size reduction initiative: Buffalo Public Schools*. Buffalo, NY: University at Buffalo, Graduate School of Education.
- Hanushek, E. A. (1999). Some findings from an independent investigation of the Tennessee STAR experiment and from other investigations of class size effects. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, **21**, 143-163.
- 原俊之・岩橋文吉・迫田哲郎 (1959). 学級規模の学習効果に及ぼす影響に関する実験的研究 九州大学教育学部紀要 教育学部門, **6**, 81-110.
- 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.
- Krueger, A. B. (1999). Experimental estimates of education production functions. *The Quarterly Journal of Economics*, **114**, 497-532.
- Mitchell, D. E., Beach, S. A., & Badaral, G. (1989). Modeling the relationship between achievement and class size: A re-analysis of the Tennessee project STAR data. *Peabody Journal of Education*, **67**, 34-74.
- Molnar, A., Smith, P., Zahorik, J., Palmer, A., Halbach, A., & Ehrle, K. (1999). Evaluating SAGE program: A pilot program in targeted pupil-teacher reduction in Wisconsin. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, **21**, 165-177.
- Nye, B., & Hedges, L.V. (2002). Do low-achieving students benefit more from small classes? Evidence from Tennessee class size experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, **24**, 201-217.
- 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.
- Stasz, C. & Stecher, B. M. (2000). Teaching mathematics and language arts in reduced size and non-reduced size classrooms. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, **22**, 313-329.
- Word, E., Johnston, J., Bain, H. P., Fulton, B. D., Zaharias, J. B., Achilles, C. M, Lintz, M. N., Folger, J., & Breda, C. (1990). *Student/Teacher Achievement Ratio (STAR) Tennessee's K-3 class size study. Final summary report 1985-1990*. Nashville, TN: Tennessee Department of Education.



# 学級規模・学年の学級数とクラス替えによる学級経営の土台づくり

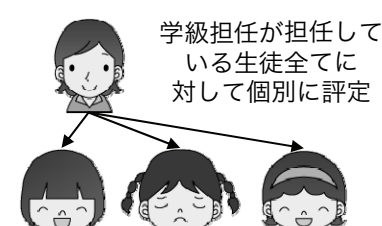
調査対象校種	中学校
調査対象学年	第2学年


- クラス替えは学級経営の土台作りとして重要な局面である。
- 学級規模が小さく学年学級数が多いことで、児童生徒が安心して学校生活を送れる学級経営に寄与するのではないか。
- 学年学級数が少ない場合でも、学級規模が小さいことで学年学級数の多い場合と同様の効果が期待。
- 学級規模の縮小による学級数の増にも利点。

**目的** — 学級編制規準の引き下げを行うと、**学級規模の縮小**と**学年の学級数の増**が同時に起こることと、予備調査において、学年の学級数が多く学級規模が小さいほど生徒の人間関係に配慮しながらクラス替えをしやすいといった指摘があったことを踏まえ、年度初めの**クラス替え**に着目し、**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。

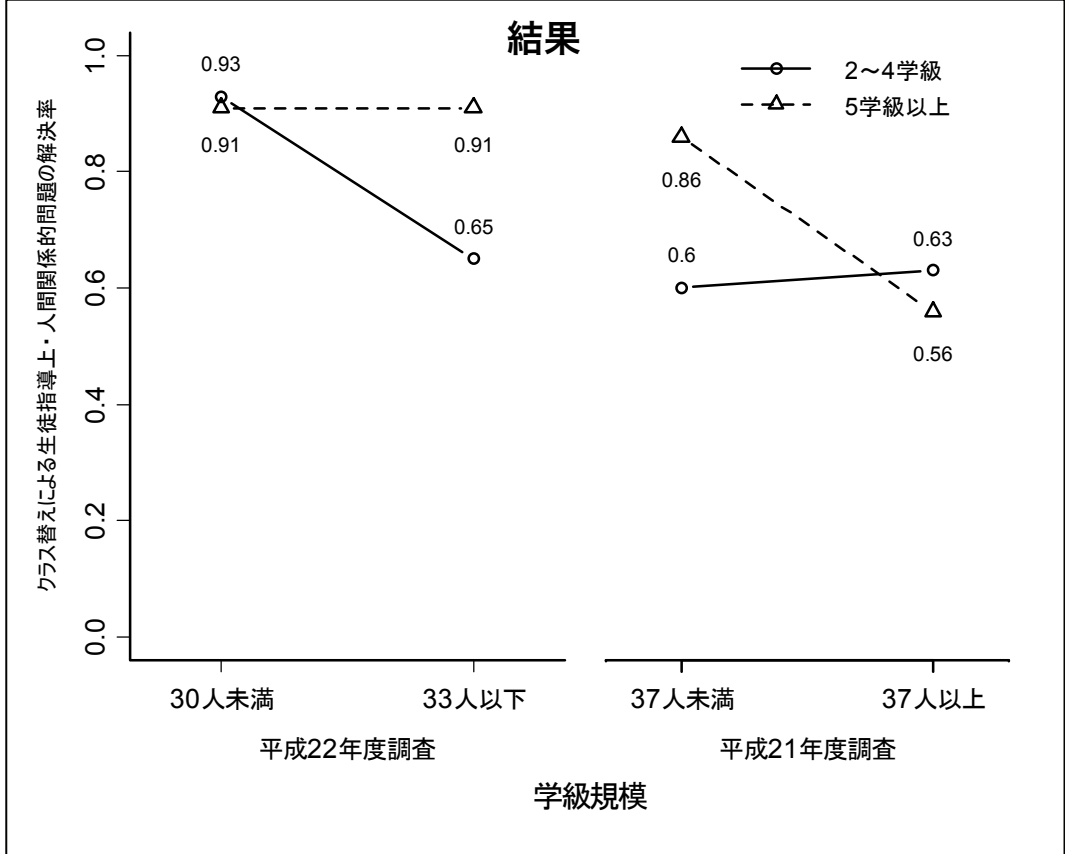
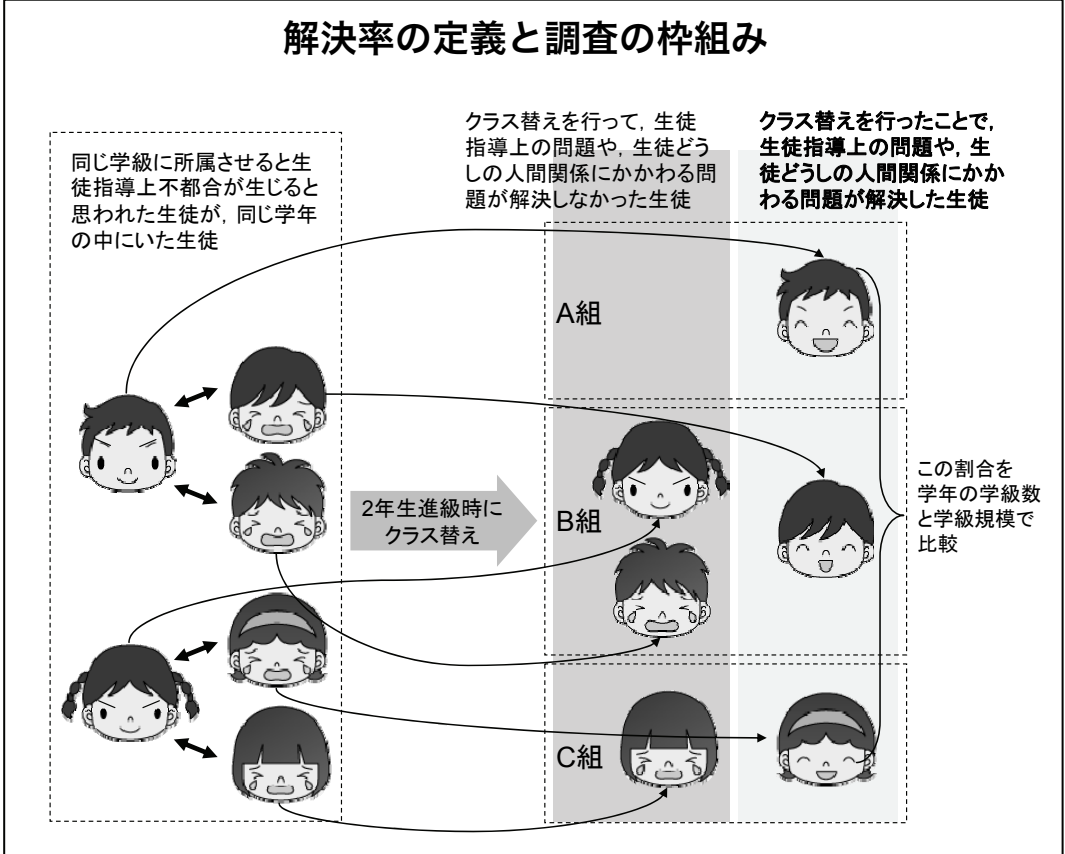
**仮説** — 「同じ学級に所属させると生徒指導上不都合が生じると思われた生徒」が同じ学年の中にいた生徒にとっては、学年の学級数が多い方が、また学級規模が小さい方が生徒指導上の問題や、生徒どうしの人間関係にかかわる問題が解決しやすい。

**方法**

平成21年度  

 学級担任が担任している生徒全てに対して個別に評定

平成22年度  

 校長が人数を報告

- ある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校を対象に調査を実施。
- 各学級担任がそれぞれの生徒に対して、年度初め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たか」について評定。
- 上記項目に対して「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か」について評定を求め、学校ごとに問題の解決率を算出。
- 40校中1校は「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た生徒がいなかったため分析から除外。
- 左記の「学級規模・学年の学級数とクラス替えによる生徒指導上・人間関係的問題の解決」に関する分析の対象校となった39校のうち、平成22年度調査にも協力していただいた35校を対象に調査を実施。平成22年度の第2学年の学級規模はいずれの学校でも33人以下。
- 年度初めの学級編成を行う際に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た生徒の数を回答していただくとともに、それらの生徒のうち、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生徒の数を回答していただき、学校ごとに問題の解決率を算出。
- 35校中3校は「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た生徒がいなかったため分析から除外。



### 考察

- 37人未満とそれ以上の学級規模で比較すると、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。
- 学年の学級数が5学級以上の場合、30人未満と30人以上33人以下の学級規模とを比較すると、37人未満の場合とほぼ同程度の解決率であった。
- 学年の学級数が2~4学級の場合、30人未満と30人以上33人以下の学級規模とを比較すると、30人未満学級の方が解決率が高く、5学級以上の場合と同程度であった。