

**少人数学級及び外部人材活用に関する  
効果検証のための実証研究  
報告書**

令和8年3月

三菱UFJ リサーチ&コンサルティング

文部科学省初等中等教育局財務課



## <目 次>

第 I 章 調査の目的・調査実施方法・本報告書の構成 .....	1
1. 調査の目的 .....	1
2. 調査研究の概要 .....	1
3. 本報告書の構成 .....	6
第 II 章 測定指標（心理尺度等）の概要と学級規模との関連の予備的検討 .....	8
1. 要旨 .....	8
2. 調査研究に用いた測定指標（心理尺度等）の概要 .....	8
3. 調査研究に用いた測定指標の記述統計量 .....	21
4. 調査研究に用いた測定指標の学級毎の類似性 .....	39
5. 調査研究に用いた測定指標と学級規模の相関 .....	43
6. 本章のまとめと課題 .....	50
7. 引用文献 .....	54
第 III 章 少人数学級が児童生徒の学力と非認知的側面に与える影響 .....	56
1. 要旨 .....	56
2. 問題と目的 .....	56
3. 方法 .....	61
4. 結果 .....	67
5. 考察 .....	75
6. 結論 .....	81
7. 引用文献 .....	81
第 IV 章 少人数学級が教員に与える影響 .....	84
第 1 節 教員の働き方と学級規模の関係 .....	84
1. 要旨 .....	84
2. 目的 .....	84
3. 先行研究 .....	85
4. データ .....	85
5. 分析に用いる変数 .....	86
6. 分析 1：学級規模の効果 .....	93
7. 分析 2：35 人学級の対象学年・非対象学年担任の比較 .....	100
8. 本節のまとめ .....	103
9. 参考文献 .....	103
第 2 節 学級の少人数化が教員に対して与える影響に関する 2 つの追加分析 .....	107
1. 追加分析 1 の目的 .....	107
2. 追加分析 1 の概要 .....	107

3. 結果の提示方法 .....	108
4. T1 時点における学級規模と各指標との関連 .....	109
5. T2 時点における学級規模と各指標との関連 .....	109
6. T3 時点における学級規模と各指標との関連 .....	121
7. T1 時点～T3 時点を通じた多項式回帰モデルの結果の安定性について .....	122
8. 追加分析 1 による政策的含意 .....	123
9. 前節の分析 2 の整理と本追加分析 2 の目的・意義 .....	123
10. 追加分析 2 の分析の枠組みと識別戦略 .....	124
11. 第 1 段階の検証：制度は実際に人数を変えていたのか？ .....	125
12. Reduced Form の結果：制度の総効果 .....	127
13. IV の推定結果：クラス人数 1 人あたりの効果 .....	128
14. 追加分析 2 の結果の解釈と作用機序に関する考察 .....	129
15. 本節における結果のまとめと総合考察 .....	129
<b>第 V 章 スクールカウンセラーの配置状況と不登校に対する効果 .....</b>	<b>131</b>
1. 要旨 .....	131
2. 背景と目的 .....	131
3. 方法 .....	133
4. 分析結果 .....	137
5. 考察 .....	146
6. 結論 .....	149
<b>第 VI 章 外部人材の活用が教員に与える影響:教員業務支援員（SSS）配置のインパクト .....</b>	<b>153</b>
1. 要旨 .....	153
2. 背景と目的 .....	153
3. 調査方法・変数・分析戦略 .....	156
4. SSS 配置の勤務時間と心理的反応に対するインパクト .....	159
5. SSS 配置の因果的効果と調整効果 .....	166
6. 考察 .....	169
7. 結語 .....	171
<b>第 VII 章 資料編 .....</b>	<b>177</b>
1. 調査項目 .....	177

# 第I章 調査の目的・調査実施方法・本報告書の構成

## 1. 調査の目的

令和3年3月に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の一部を改正する法律が成立、公布され、令和3年度から毎年度段階的に小学校の学級編制の標準を40人から35人に引き下げることとしているが、本法附則規定において、法律の施行後速やかに、学級編制の標準となる数の引下げが学力の育成その他の公立の義務教育諸学校における教育活動に与える影響及び外部人材の活用の効果に関する実証的な研究を行うこととされた。

また、「経済財政運営と改革の基本方針2021」においても、「小学校における35人学級等の教育効果を実証的に分析・検証する等の取組を行った上で、中学校を含め、学校の望ましい教育環境や指導体制の在り方を検討する」こととされた。

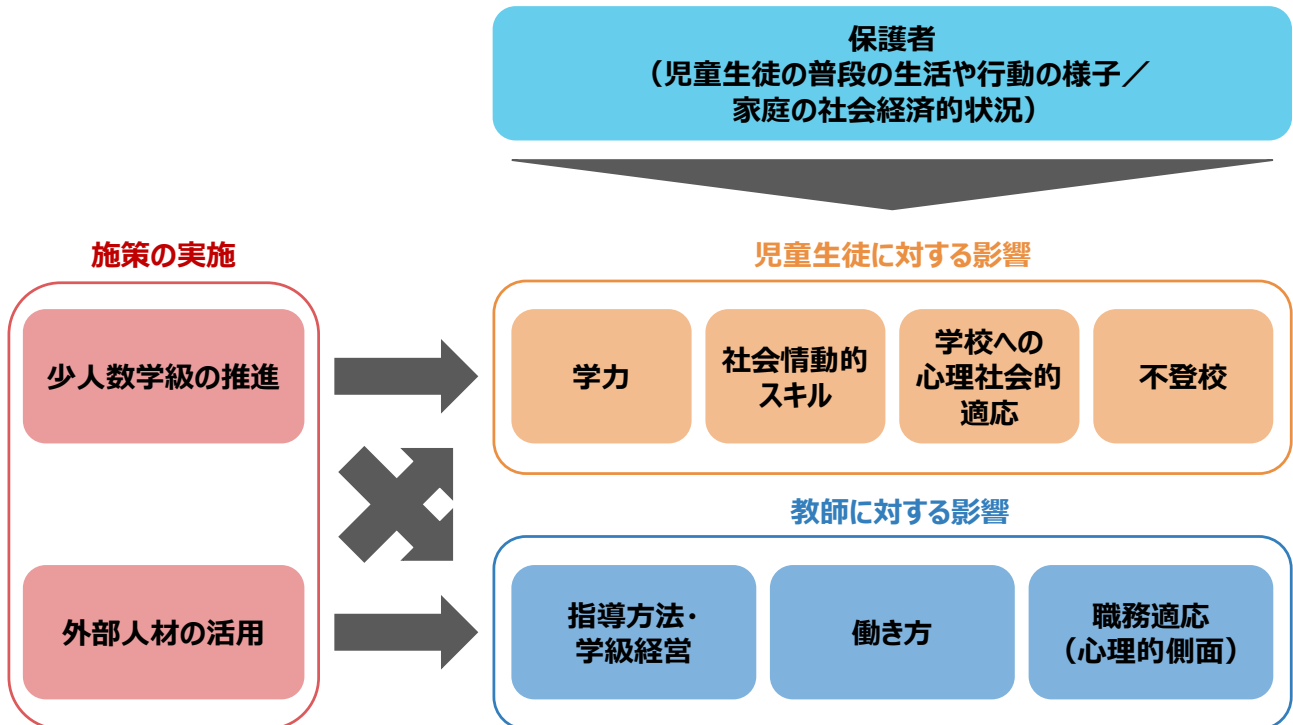
本調査研究では、今後の学校の望ましい指導体制の在り方について検討を行うため、令和4年度から7年度にわたり、地方自治体や有識者の協力を得ながら、少人数学級及び外部人材活用が児童生徒の学力や社会情動的スキルに与える効果、教員に与える効果等について、地方自治体が実施する学力調査に係るデータ及び質問紙調査結果を用いて実証的に調査研究を行った。

## 2. 調査研究の概要

### (1) 検討事項

本調査研究においては少人数学級及び外部人材活用が児童生徒の学力や社会情動的スキルに与える効果、教員に与える効果等について分析を実施している。

図表 I-1 本調査研究の全体像



## ① 少人数学級の効果検証

学級規模の縮小によって、児童生徒の学力、社会情動的スキル、学校への心理社会的適応に対してどのような効果があったかという点を単年度のみならず、累積的効果の観点でも分析を行った。

同様に教員の指導や学級経営、働き方改革、職務適応（主観的幸福感、ワークエンゲージメント、メンタルヘルス等）に対してどのような効果があったかという点についても分析を行った。

なお、学級編制の標準については、令和4年度には小学校3年生以下、令和5年度には小学校4年生以下、令和6年度には小学校5年生以下において、40人から35人への引下げが適用されているが、本調査研究においては主として、令和4年度から令和6年度にかけての3カ年それぞれで小学校4年生～中学校3年生までの学年を対象にデータを収集しており、学級編制の標準引下げに係る移行期間の状況について詳細に把握することができている。

図表 I-2 調査研究期間中の学級編制の標準の推移

学級編制の標準の推移				
	令和4年度	令和5年度	令和6年度	令和7年度
小3	35人	35人	35人	35人
小4	40人	35人	35人	35人
小5	40人	40人	35人	35人
小6	40人	40人	40人	35人

コーホート
平成25年度生まれ以降
平成24年度生まれ以前

平成25年度生まれ児童の進級とともに学級編制の標準の引下げの適用対象学年が拡大

## ② 外部人材活用の効果検証

外部人材の活用の中でも特に、スクールカウンセラーの配置によって、児童生徒の不登校に対してどのような効果があったか、また、教員業務支援員（スクールサポートスタッフ）の配置によって、教員の勤務時間及び心理的反応（バーンアウトとワークエンゲージメント）に対してどのような効果があったかという点について分析を行った。

## (2) 調査体制

本調査研究では、以下の学識経験者で構成される研究チームを組成し、上記の検討を行った。研究チームの構成員は以下のとおり。

北條 雅一	【統括】駒澤大学 経済学部 教授
伊藤 大幸	【統括補佐】お茶の水女子大学 基幹研究院 人間科学系 准教授
高橋 雄介	京都大学大学院 教育学研究科 教育認知心理学講座 准教授
露口 健司	愛媛大学大学院 教育学研究科 教授
利根川 明子	国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター主任研究官
山下 絢	日本女子大学 人間社会学部 教授

(五十音順)

## (3) 調査方法

検討事項で言及した各指標については、以下の方法でデータの収集を実施した。なお、調査対象は IRT を活用した学力調査を実施している都道府県 A、指定都市 B、市町村 C の 3 自治体における公立の小・中学校全校とした。

図表 I-3 主たる指標の取得方法

調査対象	項目	取得方法
児童生徒	学力	各自治体が実施する学力調査（IRT を活用）
	社会情動的スキル 精神的健康 学校への適応	児童生徒調査（質問紙調査）
	不登校	児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査（統計二次利用）
教員	働き方 職務適応 指導方法・学級経営	教員調査（質問紙調査）
保護者	児童生徒の普段の生活や行動の様子 家庭の社会経済的状況	保護者調査（質問紙調査）
学級	学級規模	学校基本調査（統計二次利用）
学校	外部人材の配置状況	教育委員会調査（質問紙調査）

### ① 児童生徒の学力に関するデータの取得方法

都道府県 A、指定都市 B からは令和 4 年度から令和 7 年度の 4 カ年分、市町村 C からは令和 4 年度から令和 6 年度の 3 カ年分の学力調査の結果を受領した。いずれの学力調査も受験者の能力や学力の伸びを測定する理論（IRT・項目反応理論）を活用したものであり、個人単位での経年変化を把握することが可能なデータとなっている。

## ② 児童生徒の社会情動的スキル、学校への心理社会的適応に関するデータの取得方法

調査対象の地方公共団体が所管する公立の小・中学校等に在籍する小学校4年生から中学校3年生の児童生徒を対象に、令和4年度から令和6年度の3カ年にわたり、質問紙調査（MEXCBT 上での回答）を実施した。

調査票においては、各年度共通で、

- ・所属する学年、学級等の基本情報
- ・社会情動的スキル（自尊感情等）
- ・学校への適応（教師や友人との関係等）
- ・受けている授業の指導方法や学習状況 等

を尋ねた。

回答内容については、児童生徒の学力に関するデータと児童生徒個人単位で接続した。

図表 I-4 児童生徒調査の自治体別回答数および回収率

年度	自治体	調査対象数	回答数	回答率
令和4年度	都道府県A	290729	227793	78.4%
	指定都市B	165427	131165	79.3%
	市町村C	22236	19224	86.5%
令和5年度	都道府県A	287823	211619	73.5%
	指定都市B	167049	114612	68.6%
	市町村C	24025	18576	77.3%
令和6年度	都道府県A	284699	215243	75.6%
	指定都市B	164097	89902	54.8%
	市町村C	23423	17430	74.4%

※調査対象数は学校基本調査の公表値より学年別児童生徒数を使用して算出している。

## ③ 不登校児童生徒数に関するデータの取得方法

「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」の調査票情報について統計二次利用申請を行って取得した。具体的には、調査対象の地方公共団体が所管する公立の小・中学校等における、学校・学年単位の不登校児童生徒数の情報を利用した。

## ④ 教員の指導や学級経営、働き方改革、職務適応に関するデータの取得方法

調査対象の地方公共団体が所管する公立の小・中学校等に勤務する常勤の教師（校長、副校長・教頭、栄養教諭、養護教諭、養護助教諭は除く）を対象に、令和4年度から令和6年度の3カ年にわたり、各年2回質問紙調査（MEXCBT 上での回答）を実施した。なお、各年第一回については実査を6月に、第二回については実査を10月に開始し、1ヶ月程度の期間にわたって実施したが、令和4年度のみ第二回の調査を12月に実施している。

調査票においては、各年度共通で、

- ・（担任の場合）指導する学年、学級等の基本情報
- ・学級の様子や指導、学級経営の状況
- ・メンタルヘルスや業務の負担感

・在校等時間 等

を尋ねた。

回答内容については、児童生徒の学力に関するデータに対して学級単位で接続したほか、教員個人単位で経年接続を行った。

図表 I-5 教員調査の自治体別回答数および回収率

年度	自治体	調査対象数	回答数		回答率	
			第1回	第2回	第1回	第2回
令和4年度	都道府県A	16980	10772	10167	63.4%	59.9%
	指定都市B	9725	4340	4778	44.6%	49.1%
	市町村C	1371	1093	998	79.7%	72.8%
令和5年度	都道府県A	17150	10861	10123	63.3%	59.0%
	指定都市B	9880	5518	4783	55.9%	48.4%
	市町村C	1383	1145	1046	82.8%	75.6%
令和6年度	都道府県A	17546	12031	10993	68.6%	62.7%
	指定都市B	10071	5399	4690	53.6%	46.6%
	市町村C	1411	1153	1038	81.7%	73.6%

※調査対象数については、学校基本調査の公表値を参照の上、教員数合計より校長数、教頭数、養護教諭数、栄養教諭数を除外して計算している。また小学校については学級数等から1～3年生と4～6年生の按分比率を算出の上教員数合計に乘じ、小学校1～3年生の担任教員数と考えられる人数を教員数合計より除外している。

### ⑤ 保護者から見た児童生徒の普段の生活や行動の様子および家庭の社会経済的状況に関するデータの取得方法

調査対象の地方公共団体の公立小・中学校等に在籍する小学校4年生から中学校3年生の児童生徒の保護者を対象に、令和4年度から令和6年度の3カ年にわたり質問紙調査（Web調査）を実施した。調査票においては、各年度共通で、

- ・児童生徒の普段の生活や行動の様子
- ・家庭の社会経済的状況 等

を尋ねた。

回答内容については、児童生徒の学力に関するデータに対して児童生徒個人単位で接続した。

図表 I-6 保護者調査の自治体別回答数および回収率

年度	自治体	調査対象件数	回収数	回答率
令和4年度	都道府県A	290729	148327	51.0%
	指定都市B	165427	64057	38.7%
	市町村C	22236	12673	57.0%
令和5年度	都道府県A	287823	114360	39.7%
	指定都市B	167049	55956	33.5%

	市町村C	24025	11862	49.4%
令和6年度	都道府県A	284699	114415	40.2%
	指定都市B	164097	44967	27.4%
	市町村C	23423	11023	47.1%

※保護者回答数は、アンケートサイトにアクセスしたのみを含む数値である（有効回収数とは異なる）。

※調査対象数は学校基本調査の公表値より学年別児童生徒数を使用して算出している。

### ⑥ 学級人数に関するデータの取得方法

「学校基本調査」の調査票情報について統計二次利用申請を行って取得した。具体的には、調査対象の地方公共団体が所管する公立の小・中学校等における、学校単位の教員の配置状況及び学級ごとの児童生徒数の情報を利用した。

教員の配置情報については、児童生徒の学力に関するデータと、教員の指導や学級経営、働き方改革、職務適応に関する調査票情報に対して学校単位で接続した。また、学級ごとの児童生徒数の情報と、児童生徒の学力に関するデータおよび教員の指導や学級経営、働き方改革、職務適応に関する調査票情報に対して学級単位で接続した。

### ⑦ 外部人材に関するデータの取得方法

調査対象の地方公共団体の教育委員会を対象に、令和5年度から令和7年度の3カ年、質問紙調査を実施した。

各年度において、

- ・自治体独自の少人数政策の実施有無及び実施状況
- ・所管する公立の小・中学校等毎の要保護児童数
- ・所管する公立の小・中学校等毎の外部人材の配置状況 等

を尋ねた。

回答内容は、児童生徒の学力に関するデータおよび教員の指導や学級経営、働き方改革、職務適応に関する調査票情報に対して学校単位で接続した。

なお三回の調査それぞれで、調査対象の全教育委員会より回答を受領した。

## 3. 本報告書の構成

本報告書では、少人数学級および外部人材の活用という2つの施策が、児童生徒の学力や社会情動的スキル、精神的健康、学校適応等に対してどのような影響を与えるのか、また、教員の働き方や職務適応、指導方法や学級経営に対してどのような影響を与えるのか、という点につき、施策と対象の組み合わせごとに分析を実施した。

まず第Ⅱ章では本調査研究において児童生徒、教員、保護者それぞれから収集した測定指標の概要及びその記述統計の確認、および児童生徒を単位とするデータについての級内相関、測定指標と学級規模の相関の確認を実施した。

第Ⅲ章においては、学級規模が児童生徒の認知的側面（学力）および社会情緒的側面に及ぼす影響を検証した。また、検証の結果を踏まえて、学級規模縮小が人的資本投資として一定の経済合理性を持つか否か、という点についても推計を実施して検証した。

第IV章においては、学級規模の縮小および令和3年度に開始された小学校における35人学級の導入が教員の働き方に与える影響について、在校等時間を含む業務時間、教員のメンタルヘルス面や児童生徒への指導面、教員から見た学級の様子といった観点から検証した。

第V章においては、スクールカウンセラーの配置の現状を確認したうえで、スクールカウンセラーの配置が不登校に対して及ぼす影響について検証した。

第VI章においては、教員業務支援員（SSS）の配置が、勤務時間と心理的反応（バーンアウトとワークエンゲージメント）に対して及ぼす影響を、縦断デザインのマルチレベルモデルによって検証した。

図表 I-7 本報告書の構成

章	施策	対象	主要な指標
II	全体（児童生徒／教員／保護者）の記述統計整理		
III	少人数学級	児童生徒	学力／社会情動的スキル／精神的健康／学校適応
IV	少人数学級	教員	在校等時間を含む業務時間／教員のメンタルヘルス面／児童生徒への指導面／教員から見た学級の様子
V	外部人材	児童生徒	不登校児童生徒数
VI	外部人材	教員	在校等時間／バーンアウト／ワークエンゲージメント

## 第 II 章 測定指標（心理尺度等）の概要と学級規模との関連の予備的検討

国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター  
利根川 明子

### 1. 要旨

本章では、本研究に用いる主な測定指標の概要、記述統計量、尺度の内的一貫性（ $\alpha$ 係数）、級内相関（ICC）を提示し、学級規模との関連の予備的検討として学級規模と諸変数との相関関係について検討することを目的とする。調査対象は3自治体の公立小・中学校（小4～中3）の児童生徒、保護者、教員であり、令和4年度から6年度に調査を実施した。質問紙調査による主な測定指標は社会情動的スキル、精神的健康、学級風土等であり、このほか学力調査の結果データについても分析に用いた。分析の結果、第一に、各尺度のCronbachの $\alpha$ 係数は概ね0.71～0.93の範囲にあり、十分な内的一貫性が確認された。第二に、ICCの検討により特に「学級内の不和」や「教師との関係」で学級レベルの要因の寄与が示唆された。第三に、相関分析の結果、学級規模が大きいほど児童生徒の「無気力」や「学級内の不和」が有意に高く、教員の「業務ストレス」や「在校等時間」も増大する傾向が認められた。結論として、本章の予備的分析は学級規模の拡大が心理社会的側面や教員負担に負の影響を及ぼす可能性を示唆しているが、自治体差等の交絡因子を統制した厳密な因果検証が次章以降の課題である。

### 2. 調査研究に用いた測定指標（心理尺度等）の概要

少人数学級及び外部人材活用が児童生徒の学力や社会情動的スキルに与える効果、ならびに教員に与える効果等について検討するため、本研究では、調査協力自治体の公立小・中学校に在籍する小学校4年生から中学校3年生の児童生徒ならびに保護者、教員を対象とし、令和4年度から令和6年度の3年間にわたり質問紙調査を行った。また、調査協力自治体を実施した学力調査データ、外部人材の活用に関するデータ、問題行動等調査のデータ等についても活用し、対象児童生徒、学級、学校単位でデータの紐付けを行い、分析の対象とした（調査対象者ならびに調査時期・調査回数等の詳細は、第I章の調査方法を参照されたい）。

本章では、このうち、本研究で実施した(1)児童生徒を対象とする質問紙調査（以下、児童生徒調査）、(2)対象となった児童生徒の保護者を対象とする質問紙調査（以下、保護者調査）、(3)対象となった児童生徒が所属する学校の教員を対象とする質問紙調査（以下、教員調査）の測定指標の概要、ならびに(4)学力調査データの概要について記述する。その上で、各測定指標の記述統計量、得点分布、続く応用分析の予備的分析として、学級規模と各測定指標の相関分析の結果について述べる。

なお、主要指標の一つである児童生徒の「社会情動的スキル」は、学力などの認知的側面とは異なる、将来の社会経済的達成にも影響する非認知的側面を指す。本調査では、児童生徒調査において「向社会性（友人への親切心等）」や「自尊感情（自分への満足度等）」を測定した。質問紙調査においては、主として先行研究の中で信頼性と妥当性が確認されている心理尺度を用いて、児童生徒らの社会情動的スキルを測定するとともに、保護者から見た児童生徒の様子や家庭の状況、学級を担任・担当する教員から見た児童生徒の様子、学級風土、教員自身のメンタルヘルス等についても測定

し分析の対象とした。これらの測定指標を含む質問紙調査の設計に当たっては、本事業に参画する研究チームメンバー全体で協議の上、内容を決定した。

本研究の質問紙調査で測定した主な測定指標（心理尺度）を図表 II-1～図表 II-3 に示す。児童生徒調査の測定指標については、いずれも第1次調査（令和4年度）から第3次調査（令和6年度）までの計3回の調査で測定した。保護者調査の測定指標については、回答者の負担を考慮し、調査の過程で調査項目の削減を行ったため、「保護者による教師の信頼性認知」のみ、第1次調査（令和4年度）から第3次調査（令和6年度）までの計3回の調査で測定し、「子供の多動・不注意傾向」と「子供の自閉傾向」については第1次調査（令和4年度）と第2次調査（令和5年度）までの計2回、「子供の内在化・外在化問題」については第1次調査（令和4年度）の1回の調査でのみ、測定した。教員調査については、各年度2回ずつ（夏・冬）調査が実施され、いずれの測定指標についても、第1次調査（令和4年度・夏）から第6次調査（令和6年度・冬）までの計6回の調査で測定した。

図表 II-1 児童生徒調査の主な測定指標

尺度名	下位尺度名
精神的健康	無気力感
	抑うつ・不安感情
	不機嫌・怒り感情
社会情動的スキル	向社会性
	自尊感情
学校適応	友人との関係
	教師との関係
	学業
	学級内の不和

図表 II-2 保護者調査の主な測定指標

尺度名
保護者による教師の信頼性認知
子供の多動・不注意傾向
子供の内在化・外在化問題
子供の自閉傾向

図表 II-3 教員調査の主な測定指標

尺度名	下位尺度名
学級風土	学級内の不和
	学習への志向性
	学級への満足度
	規律正しさ
バーンアウト	情緒的消耗感
抑うつ傾向	
ワークエンゲージメント	活力、熱意、没頭
児童生徒へのサポート	感情的サポート

	学業的サポート
自立性支援	
業務ストレス	
協働的な学び	
授業の進め方	達成目標の確認
	フィードバック
主観的幸福感	

## (1) 児童生徒調査に用いた測定指標の概要

児童生徒調査に使用した主な心理尺度・調査項目は以下の通りである。各尺度・項目の内容を図表 II-4～図表 II-8 に示す。

### ① 情緒的問題

児童生徒の情緒的問題の指標として、小学生用ストレス反応尺度（嶋田他, 1994）を用いた。当尺度は3つの下位尺度から構成され、無気力感尺度（伊藤, 投稿中）は、「体から、力がわかない」など5項目からなる。抑うつ・不安感情尺度（伊藤, 投稿中）は、「気もちがしずんでいる」など5項目からなる。不機嫌・怒り感情尺度（伊藤, 投稿中）は、「ふきげんで、おこりっぽい」など5項目からなる。選択肢は、それぞれ「1. まったくあてはまらない」「2. あまりあてはまらない」「3. 少しあてはまる」「4. よくあてはまる」の4件法で尋ねた。

得点化にあたっては、各選択肢に1～4点を付し、尺度を構成する項目の得点の平均値を尺度得点として分析に用いた（レンジ：1-4）。

図表 II-4 情緒的問題の尺度内容

尺度名	項目
無気力感	1 体から、力がわかない
	2 あまりがんばれない
	3 勉強が手につかない
	4 なにかに集中できない
	5 なにもやる気がしない
抑うつ・不安感情	1 かなしい
	2 なんだか、こわい感じがする
	3 なんとなく、心配である
	4 さびしい
	5 気もちがしずんでいる
不機嫌・怒り感情	1 いらいらする
	2 ふきげんで、おこりっぽい
	3 なにもかも、いやだと思う
	4 気もちが、むしゃくしゃする
	5 だれかに、いかりをぶつきたい

### ② 向社会性

児童生徒の向社会性の指標として、児童生徒用向社会性尺度（飯村他, 2022；国立教育政策研究所, 2023）を用いた。この尺度は「自分のいやなことでも友だちのためならすることができますか」など5項目からなる。選択肢は、「1. いいえ」「2. どちらかといえばいいえ」「3. どちらかといえばはい」「4. はい」の4件法で尋ねた。

得点化にあたっては、各選択肢に1～4点を付し、尺度を構成する項目の得点の平均値を尺度得点として分析に用いた（レンジ：1-4）。

図表 II-5 向社会性尺度の内容

尺度名	項目
向社会性	1 かなしんでいる友だちをなぐさめてあげますか
	2 まわりの人に親切にしていますか
	3 自分のいやなことでも友だちのためならすることができますか
	4 自分の大切にしているものを人にかけてあげることはありますか
	5 思いやりのある行動をしていますか

### ③ 自尊感情

児童生徒の自尊感情の指標として、ローゼンバーグ自尊感情尺度日本語版（Rosenberg, 1965；桜井, 2000）を用いた。この尺度は、「わたしは自分に満足している」など10項目からなる。選択肢は、「1.いいえ」「2.どちらかといえばいいえ」「3.どちらかといえばはい」「4.はい」の4件法で尋ねた。

得点化にあたっては、各選択肢に1～4点を付し、尺度を構成する項目の得点の平均値を尺度得点として分析に用いた（レンジ：1-4）。

図表 II-6 自尊感情尺度の内容

尺度名	項目
自尊感情	1 わたしは自分に満足している
	2* わたしは自分がだめな人間だと思う
	3 わたしは自分には見どころがあると思う
	4 わたしは、たいていの人がやれるていどには物事ができる
	5* わたしにはとくいに思うことがない
	6* わたしは自分が役立たずだと感じる
	7 わたしは自分が、少なくとも他人と同じくらいのかちのある人間だと思う
	8* もう少し自分をそんけいできたらと思う
	9* 自分を失ばい者だと思いがちである
	10 わたしは自分に対して、前向きなたいどをとっている

\*：逆転項目

### ④ 学校生活

児童生徒の学校での友人や教師との関係性、学業への取り組みの指標として、学校生活尺度（江村・大久保, 2012）を用いた。この尺度は、「友人との関係」（「なやみを相談できる友だちがいる」など7項目）、「教師との関係」（「先生は自分の気持ちをわかってくれる」など6項目）、「学業」（「勉強をするのは楽しい」など6項目）の3つの下位尺度からなる。選択肢は、「1.まったくあてはまらない」「2.どちらかといえばあてはまらない」「3.どちらかといえばあてはまる」「4.よくあてはまる」の4件法で尋ねた。

得点化にあたっては、各選択肢に1～4点を付し、尺度を構成する項目の得点の平均値を尺度得点として分析に用いた（レンジ：1-4）。

図表 II-7 学校生活尺度の内容

下位尺度名	項目
友人との関係	1 同じことにきょうみを持っている友だちがいる 2 なやみを相談できる友だちがいる 3 友だちといっしょにいと楽しい 4 なかのいい友だちがたくさんいる 5 友だちは自分の気持ちをわかってくれる 6 気軽に話しかけられる友だちがたくさんいる 7 友だちに好かれている
教師との関係	1 先生はだれにでも公平にせっしてくれる 2 こまっている時に先生ははげましてくれる 3 先生はわかりやすく教えてくれる 4 先生は自分の気持ちをわかってくれる 5 先生は自分の言うことを真剣に聞いてくれる 6 先生は自分の相談にのってくれる
学業	1 勉強でわからないことをわからないままにしない 2 じゅぎょうをまじめに受けている 3 せいせきを上げるために努力している 4 授業の内容をよくわかっている 5 勉強をするのは楽しい 6 一生懸命勉強している

### ⑤ 学級風土（学級内の不和）

児童生徒の所属する学級の風土の指標として、学級風土質問紙（伊藤, 2009 ; 伊藤・宇佐美, 2017）の下位尺度のうち、「学級内の不和」を用いた。この尺度は「このクラスは、もめごとが少ない」（反転項目）など5項目からなる。なお各項目の表現は伊藤・宇佐美（2017）による新版中学生用学級風土尺度における表記に倣った。

選択肢は、「1. そう思わない」「2. あまり思わない」「3. どちらでもない」「4. ややそう思う」「5. そう思う」の5件法で尋ねた。

得点化にあたっては、各選択肢に1～5点を付し、尺度を構成する項目の得点の平均値を尺度得点として分析に用いた（レンジ：1-5）。

図表 II-8 学級風土（学級内の不和）尺度の内容

尺度名	項目
学級内の不和	1* このクラスは、もめごとが少ない 2 クラス全体が、いやなふんいきになることがある 3 クラスがバラバラになるふんいきがある 4 お互いにきらっている人がいる 5 他の人といっしょにならないグループがある

\*：逆転項目

## ⑥ その他の質問項目

上記の項目の他、児童生徒からみた学校の授業の様子、通塾の有無と内容、家庭の蔵書数等についても尋ねた。

### (2) 保護者調査に用いた測定指標の概要

保護者調査に使用した主な心理尺度・調査項目は以下の通りである。各尺度・項目の内容を図表 II-9～図表 II-12 に示す。

#### ① 保護者による教師の信頼性認知

保護者から見た担任教師の信頼性の指標として、保護者による教師の信頼性認知尺度（杉本他, 2019）を用いた。本研究では、回答者の回答負担を考慮し、下位尺度を構成する項目群から各 1 項目、計 4 項目（「教師の役割遂行能力」のうち「学校での日常の子どもの様子を保護者に伝えてくれる」、「規律的指導」のうち「子どもに良いことと悪いことをはっきり示してくれる」、「子供に合わせた指導」のうち「子どもの話をしっかり聞いてくれる」、「子供が示す好意」のうち「子どもがその先生のこと好き」）を用いた。

選択肢は、「1. まったくあてはまらない」「2. あまりあてはまらない」「3. どちらともいえない」「4. ある程度あてはまる」「5. とてもあてはまる」の 5 件法で尋ねた。

得点化にあたっては、各選択肢に 1～5 点を付し、尺度を構成する項目の得点の平均値を尺度得点として分析に用いた（レンジ：1-5）。

図表 II-9 保護者による教師の信頼性認知尺度の内容

尺度名	項目
保護者による教師の信頼性認知	1 学校での日常の子どもの様子を保護者に伝えてくれる
	2 子どもに良いことと悪いことをはっきり示してくれる
	3 子どもの話をしっかり聞いてくれる
	4 子どもがその先生のこと好き

#### ② 保護者から見た子供の多動・不注意傾向

保護者から見た子供の多動・不注意傾向の指標として、多動・不注意尺度（伊藤他, 2022）を用いた。この尺度は、「学習や活動において、細部にまで注意を払わなかったり、不注意なミスをしたりすることが多い」など 10 項目からなる。選択肢は、「1. まったくあてはまらない」「2. あまりあてはまらない」「3. ややあてはまる」「4. よくあてはまる」の 4 件法で尋ねた。

得点化にあたっては、各選択肢に 1～4 点を付し、尺度を構成する項目の得点の平均値を尺度得点として用いた（レンジ：1-4）。

図表 II-10 多動・不注意尺度の内容

尺度名	項目
多動・不注意	1 学習や活動において、細部にまで注意を払わなかったり、不注意なミスをしたりすることが多い（例：細部を見落とししたり、作業が不正確であったりする）

- 
- 2 座っていることが求められる場面で席を立つ（例：授業中や食事中など、その場にとどまっていることが求められる場面で、自分の席を離れる）
  - 3 課題や活動を順序立てて行うことが難しい（例：計画的に作業を進めるのが難しい、資料や持ち物を整理するのが苦手、作業が雑、時間管理が下手、締め切りを守れない）
  - 4 不適切な状況で、余計に走り回ったり、高いところに登ったりする
  - 5 持続的な努力を必要とする作業を避けたり、嫌がったりする（例：学校の勉強や宿題）
  - 6 静かに時間を過ごすことが難しい
  - 7 ちょっとしたことでも気が散りやすい
  - 8 自分の順番を待つのが難しい（例：列に並んで待っている間）
  - 9 日常の色々なことを忘れがちである（例：忘れ物をする、約束を忘れる）
  - 10 他人の邪魔をすることが多い。（例：会話、ゲーム、または活動に割り込む、許可を得ずに他人のものを使い始める）
- 

### ③ 保護者から見た子供の内在化・外在化問題

保護者から見た子供の内在化・外在化問題の指標として、金山他（2006）を用いた。この尺度は、「内在化問題」（「悲しそうであったり、ふさぎこんだりする」など3項目）、「外在化問題」（「人や物に攻撃的である」など5項目）の2つの下位尺度からなる。選択肢は、「1. まったくみられない」「2. 少しみられる」「3. ときどきみられる」「4. よくみられる」「5. 非常によくみられる」の5件法で尋ねた。

得点化にあたっては、各選択肢に1～5点を付し、尺度を構成する項目の得点の平均値を尺度得点として分析に用いた（レンジ：1-5）。

図表 II-11 内在化・外在化問題尺度の内容

下位尺度名	項目
内在化問題	1 悲しそうであったり、ふさぎこんだりする
	2 他の子どもたちと一緒にいるとき不安そうである
	3 さびしそうにしている
外在化問題	1 人や物に攻撃的である
	2 きまりや指示を守らない
	3 かんしゃく持ちである
	4 他の子どもと口論する
	5 他の子どもがしている遊びや活動のじゃまをする

### ④ 保護者から見た子供の自閉傾向

保護者から見た子供の自閉傾向の指標として、ASSQ 日本語版（伊藤他, 2014）を用いた。この尺度は「いろいろな事を話す、その時の場面や相手の感情や立場を理解しない」など11項目からなる。選択肢は、「1. いいえ」「2. 多少」「3. はい」の3件法で尋ねた。

得点化にあたっては、各選択肢に1～3点を付し、尺度を構成する項目の得点の平均値を尺度得点として分析に用いた（レンジ：1-3）。

図表 II-12 自閉傾向尺度の内容

尺度名	項目
自閉傾向	1 みんなから、「〇〇博士」「〇〇教授」と思われている（※特定の領域に非常に詳しい。例：カレンダー博士、電車博士）
	2 他の子どもは興味を持たないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている（※他児があまり興味を持たないような事柄に興味がある）
	3 とても得意なことがある一方で、極端に不得意なものがある
	4 いろいろな事を話す、その時の場面や相手の感情や立場を理解しない（※相手が迷惑がっていても気にせず話し続けるなど）
	5 共感性が乏しい（※感情（うれしい、楽しい、悲しいなど）を共有しにくい）
	6 友達と仲良くしたいという気持ちはあるけれど、友達関係をうまく築けない
	7 友達のそばにはいるが、一人で遊んでいる
	8 仲の良い友人がいない
	9 常識が乏しい（※その年齢の子どもなら当然知っている事柄を理解していない）
	10 動作やジェスチャーが不器用で、ぎこちないことがある（※身体全体の動きがぎこちなかったり、手先が不器用であったりする）
	11 他の子どもたちから、いじめられることがある

### ⑤ その他の質問項目

上記の項目の他、社会経済的背景の指標として、家庭の蔵書数、家庭での読書や読み聞かせの習慣、家庭での文化的活動、子どもの通塾・習い事の内容と頻度、保護者の学歴等についても尋ねた。

### (3) 教員調査に用いた測定指標の概要

調査に使用した主な心理尺度・調査項目は以下の通りである。各尺度・項目の内容を図表 II-13～図表 II-22 に示す。

#### ① 学級風土

教員から見た担当学級の風土の指標として、学級風土尺度（伊藤, 2009 ; 伊藤・宇佐美, 2017）の下位尺度のうち、「学級内の不和」（「学級がバラバラになる雰囲気がある」など5項目）、「学習への志向性」（「この学級は、勉強熱心だ」など4項目）、「学級への満足度」（「児童生徒は、この学級が気に入っている」など4項目）、「規律正しさ」（「この学級は、規則を守る」など4項目）を用いた。この尺度は、元は児童生徒に回答を求める形式の尺度であるが、国立教育政策研究所（2023）を参考に、学級担任に対して学級の児童生徒全体の雰囲気について回答を求める形式とし、教示文及び項目の一部表現を改変して用いた。また、回答者の回答負担を考慮し、尺度を構成する下位尺度のうち、一部を用いることとした。各項目の表現は伊藤・宇佐美（2017）による新版中学生用学級風土尺度における表記に倣った。選択肢は、「1. そう思わない」「2. あまり思わない」「3. どちらでもない」「4. ややそう思う」「5. そう思う」の5件法で尋ねた。

得点化にあたっては、各選択肢に1～5点を付し、尺度を構成する項目の得点の平均値を尺度得点として分析に用いた（レンジ：1-5）。

図表 II-13 学級風土尺度の内容

尺度名	項目
学級内の不和	1* もめごとが少ない
	2 全体が嫌な雰囲気になることがある
	3 学級がバラバラになる雰囲気がある
	4 お互いに嫌っている児童生徒がいる
	5 他の児童生徒と一緒にならないグループがある
学習への志向性	1 授業中よく集中している
	2 その日の勉強や宿題をこなすことを重視している
	3 よく勉強する
	4 この学級は、勉強熱心だ
学級への満足度	1 この学級を心から楽しめている
	2 学級で顔を合わせるのを楽しみにしている
	3 児童生徒は、この学級が気に入っている
	4 この学級は、笑が多い
規律正しさ	1 この学級では、守るべき規則がはっきりと示されている
	2 掃除当番をきちんとする児童生徒が多い
	3 この学級は、規則を守る
	4 先生の指示にすばやく従う

\*：逆転項目

## ② バーンアウト

教員のバーンアウト傾向の指標として、日本版バーンアウト尺度（久保, 2004）の下位尺度のうち、「情緒的消耗感」を用いた。この尺度は、「こんな仕事、もうやめたいと思うことがある」など5項目からなる。選択肢は、「1. ない」「2. まれにある」「3. 時々ある」「4. しばしばある」「5. いつもある」の5件法で尋ねた。

得点化にあたっては、各選択肢に1～5点を付し、尺度を構成する項目の得点の平均値を尺度得点として分析に用いた（レンジ：1-5）。

図表 II-14 バーンアウト尺度の内容

尺度名	項目
情緒的消耗感	1 こんな仕事、もうやめたいと思うことがある
	2 出勤前、職場に出るのが嫌になって、家にいたいと思うことがある
	3 体も気持ちも疲れはてたと思うことがある
	4 仕事のために心にゆとりがなくなったと感ずることがある
	5 1日の仕事が終わると「やっと終わった」と感ずることがある

## ③ 抑うつ傾向

教師の抑うつ傾向の指標として、K6 質問票（Kessler et al., 2002；古川他, 2003）を用いた。この尺度は、「神経過敏に感じましたか」など6項目からなる。選択肢は、「1. まったくない」「2. すこしだけ」「3. ときどき」「4. たいてい」「5. いつも」の5件法で尋ねた。

得点化にあたっては、各選択肢1～5に0～4点を付し、尺度を構成する項目の得点の平均値を尺度得点として分析に用いた（レンジ：0-4）。

図表 II-15 抑うつ傾向尺度の内容

尺度名	項目
抑うつ傾向	1 神経過敏に感じましたか
	2 絶望的だと感じましたか
	3 そわそわ、落ち着かなく感じましたか
	4 気分が沈み込んで、何が起こっても気が晴れないように感じましたか
	5 何をするのも骨折りだと感じましたか
	6 自分は価値のない人間だと感じましたか

#### ④ ワークエンゲージメント

教員のワークエンゲージメントの指標として、ユトレヒト・ワークエンゲージメント尺度 (UWES ; Shimazu et al., 2008 ; Schaufeli et al., 2019) を用いた。本研究では、回答者の回答負担を考慮し、下位尺度を構成する項目群から各1項目、計3項目 (「活力」のうち「仕事をしていると、活力がみなぎるように感じる」、「熱意」のうち「仕事に熱心である」、「没頭」のうち「私は仕事にのめり込んでいる」) を用いた。選択肢は、「1. まったくない」「2. ほとんど感じない (1年に数回以下)」「3. めったに感じない (1ヶ月に1回以下)」「4. 時々感じる (1ヶ月に数回)」「5. よく感じる (1週間に1回)」「6. とてもよく感じる (1週間に数回)」「7. いつも感じる (毎日)」の7件法で尋ねた。

得点化にあたっては、各選択肢に1～7点を付し、尺度を構成する項目の得点の平均値を尺度得点として分析に用いた (レンジ: 1-7)。

図表 II-16 ワークエンゲージメント尺度の内容

尺度名	項目
活力	1 仕事をしていると、活力がみなぎるように感じる
	2 仕事に熱心である
没頭	3 私は仕事にのめり込んでいる

#### ⑤ 児童生徒へのサポート

児童生徒に対する教員のサポートの指標として、児童生徒へのサポート尺度 (国立教育政策研究所, 2023 ; Patrick et al., 2011) を用いた。本尺度は、元は児童生徒が教師について回答する形式の尺度であるが、国立教育政策研究所 (2023) において、元尺度 Measures of Classroom Climate and Goal Structure (学級風土と目標構造尺度 ; Patrick et al., 2011) を構成する6つの下位尺度のうち、Teacher Emotional Support (教師の感情サポート) と Teacher Academic Support (教師の学業サポート) を参考に、教師向けの調査項目として作成されたものである。この尺度は、「感情的サポート」 (「児童生徒の気持ちを尊重しながら働きかけをしている」など4項目) と「学業的サポート」 (「児童生徒が勉強に打ち込めるように工夫している」など4項目) の2つの下位尺度からなる。選択肢は、「1. ほとんどできていない」「2. どちらかというとできていない」「3. どちらかというとできている」「4. よくできている」の4件法で尋ねた。

得点化にあたっては、各選択肢に1～4点を付し、尺度を構成する項目の得点の平均値を尺度得点として分析に用いた (レンジ: 1-4)。

図表 II-17 児童生徒へのサポート尺度の内容

尺度名	項目
感情的サポート	1 児童生徒の気持ちを尊重しながら働きかけをしている 2 児童生徒の気持ちをよく理解した上で接している 3 児童生徒が悲しんだり怒ったりしたときには、その気持ちをやわらげている 4 児童生徒が必要なときには頼りになる存在となっている
学業的サポート	1 授業中にそれぞれの児童生徒が何をしているか確認している 2 授業でのそれぞれの児童生徒の学習成果を確認している 3 児童生徒が最大限の力を発揮できるように授業内容を工夫している 4 児童生徒が勉強に打ち込めるように工夫している

### ⑥ 自律性支援

児童生徒に対する教員の自律性支援の指標として、自律性支援尺度（三和・外山, 2021）を用いた。なお、本研究では回答者の回答負担を考慮し、8項目のうち、反転項目（4項目）を除く4項目を用いることとした。この尺度は、「私は、子どもに勉強のやり方に関する選択肢をたくさん与えるようにしている」など4項目からなる。選択肢は、「1. あてはまらない」「2. どちらかといえばあてはまらない」「3. どちらかといえばあてはまる」「4. あてはまる」の4件法で尋ねた。

得点化にあたっては、各選択肢に1～4点を付し、尺度を構成する項目の得点の平均値を尺度得点として分析に用いた（レンジ：1-4）。

図表 II-18 自律性支援尺度の内容

尺度名	項目
自律性支援	1 私は、子どもに勉強のやり方に関する選択肢をたくさん与えるようにしている 2 私は、子どもに学校で勉強していることが、なぜ自分のためになるのか考えさせようとしている 3 私は、子どもに勉強に関する多くの決断を自分でさせている 4 私は、子どもになぜ学校で勉強しているのか説明している

### ⑦ 業務ストレス

教員の業務ストレスの指標として、TALIS2018（国立教育政策研究所, 2019；OECD, 2018）における業務ストレスに関する質問の項目の一部ならびに本研究で独自作成した項目を追加して用いた。具体的には、元の質問を構成する11項目のうち、5項目（項目1～項目5）を用いるとともに、日本の実態に合わせて4項目（項目6～項目9）を独自項目として追加した。選択肢は、「1. 全く感じない」「2. いくらか感じる」「3. かなり感じる」「4. 非常によく感じる」の4件法で尋ねた。

得点化にあたっては、各選択肢に1～4点を付し、尺度を構成する項目の得点の平均値を尺度得点として分析に用いた（レンジ：1-4）。

図表 II-19 業務ストレス尺度の内容

尺度名	項目
業務ストレス	1 多大な授業準備があること

- 2 授業の数が多すぎる
- 3 採点業務が多すぎる
- 4 事務的な業務が多すぎる (例: 書類への記入)
- 5 教員の欠勤による追加的な業務がある
- 6 保護者・地域からの要望等への対応がある
- 7 国や教育委員会からの調査への対応がある
- 8 児童生徒の問題行動への対応がある
- 9 クラブ活動・部活動指導がある

### ⑧ 協働的な学び

児童生徒の協働的な学びを促す教員の指導の指標として、令和3年度全国学力・学習状況調査「学校質問紙」(国立教育政策研究所, 2021a, 2021b)の協働的な学びに関する質問項目を一部改変して使用した。この尺度は、「授業において、教科の学習内容について生徒どうしでの学び合いを促すよう工夫している」など3項目からなる。選択肢は、「1. ほとんどできていない」「2. どちらかというとできていない」「3. どちらかというとできている」「4. よくできている」の4件法で尋ねた。

得点化にあたっては、各選択肢に1～4点を付し、尺度を構成する項目の得点の平均値を尺度得点として分析に用いた(レンジ: 1-4)。

図表 II-20 協働的な学びに関する質問の内容

尺度名	項目
協働的な学び	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 授業において、教科の学習内容について生徒どうしでの学び合いを促すよう工夫している</li> <li>2 授業において、児童生徒自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を取り入れている</li> <li>3 授業において、教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等外部の資源を含めて活用しながら効果的に組み合わせている</li> </ol>

### ⑨ 授業の進め方

教員の授業の進め方についての指標として、山森ら(2021)の授業の進め方に関する質問項目を一部改変して使用した。この尺度は、「達成目標の確認」(「学習の結果身につけてほしい内容やできるようになってほしいことといった目標を、児童生徒と一緒に単元ごとに確認した上で授業を進めている」1項目)と「フィードバック」(「単元テストの返却時に、児童生徒に対して個別に、何を身につけたのか、どういうことができるようになったのかといった、目標に対する達成状況を具体的に伝える」1項目)の2つの下位尺度からなる。選択肢は、「1. 全く行わなかった」「2. ときどき行った」「3. 半分くらいで行った」「4. いつも、または、ほとんどで行った」の4件法で尋ねた。

得点化にあたっては、各選択肢に1～4点を付し、尺度得点として分析に用いた(レンジ: 1-4)。

図表 II-21 授業の進め方に関する質問の内容

尺度名	項目
達成目標の確認	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 学習の結果身につけてほしい内容やできるようになってほしいことといった目標を、児童生徒と一緒に単元ごとに確認した上で授業を進めている</li> </ol>

フィードバック	1 単元テストの返却時に、児童生徒に対して個別に、何を身につけたのか、どういうことができるようになったのかといった、目標に対する達成状況を具体的に伝える
---------	--

#### ⑩ 主観的幸福感

教員の主観的幸福感の指標として、一般的幸福尺度（Fordyce, 1988）を用いた。この尺度は、最近1ヶ月の幸福感について、全体的として普段どの程度幸福だと感じていたかについて回答を求めるものであり、「あなたの幸福感について、最高に幸福な状態を10、最高に不幸な状態を0として、直近1か月の状況をお答えください。」1項目からなる。選択肢は、「0. 最高に不幸な状態」～「10. 最高に幸福な状態」の11件法で尋ねた。

得点化に当たっては、各選択肢に1～11点を付し、尺度得点として分析に用いた（レンジ：1-11）。

図表 II-22 主観的幸福感尺度の内容

尺度名	項目
主観的幸福感	1 あなたの幸福感について、最高に幸福な状態を10、最高に不幸な状態を0として、直近1か月の状況をお答えください。

#### ⑪ 在校等時間

在校等時間の指標として、在校等時間について1日あたりの平均的な在校等時間（時間・分）を尋ねた。分析にあたり、回答を分単位に換算した。また、教員勤務実態調査の集計に倣い、回答が5時間（300分）未満の回答については欠測として取り扱うこととした。

#### ⑫ その他の質問項目

上記の項目の他、担任（担当）歴、担当教科、学級の児童生徒の特性、少人数指導、習熟度別指導、チームティーチングの実施状況、他の職員との協働・信頼関係等についても尋ねた。

### (4) 学力調査データの概要

本研究では、各自治体の実施する学力調査データを取得し、分析に用いた。これらの学力調査はいずれも、項目反応理論（Item Response Theory ; IRT）に基づいて設計され、小学校から中学校にかけ、同一児童生徒を対象に継続して調査を実施することを通して、経年的な学力の伸びや異なる学年間での学力の相違などを把握することが可能となっている。

以降の分析では、特に断りのある場合を除き、取得した学力調査データのうち、各教科の受験者の能力値（ $\theta$ ）を児童生徒の学力の指標として用いた。 $\theta$ は、全受験生の平均値0、標準偏差1の標準正規分布を仮定して算出された値であり、 $\theta$ が正に大きくなるほど、正答確率が高く、 $\theta$ が負に大きくなるほど、正答確率が低くなることを示す。なお自治体により調査内容が異なることから、学力調査については原則として自治体別に分析を行う。

各自治体の学力調査の対象学年・教科を図表 II-23 に示す。このうち本章では、いずれの自治体においても調査が実施されている国語、算数・数学の自治体別の結果について報告する。

図表 II-23 学力調査の対象学年・対象教科

	都道府県 A		指定都市 B		市町村 C	
	小 4～中 1	中 2・中 3	小 2・小 3	小 4～中 3	小 4～中 1	中 2・中 3
国語	○	○	○	○	○	○
算数・数学	○	○	○	○	○	○
理科	-	-	-	○	-	-
社会	-	-	-	○	-	-
英語	-	○	-	-	-	○

### 3. 調査研究に用いた測定指標の記述統計量

本節では、以降の分析に用いる測定指標（心理尺度等）の特徴について確認するため、前述の得点化手続きに基づき、各指標の尺度得点を算出し、調査対象となった3つの自治体（都道府県 A、指定都市 B、市町村 C）における、調査年度・学校段階ごとの記述統計量等を算出する。また、各質問紙調査に用いた心理尺度について、各尺度を構成する項目の内的一貫性を確認するため、 $\alpha$ 係数を算出する。

#### (1) 対象自治体における学級規模・学年規模の記述統計量

小学校の学級編制標準の 40 人から 35 人への順次引下げが開始された令和 3 年度から令和 6 年度までの本調査研究の対象自治体における学校段階別の学級規模の記述統計量を図表 II-24 に、学年規模の記述統計量を図表 II-25 に示す。

また、年度・自治体別の学級規模の分布（ヒストグラム）を図表 II-26・図表 II-28 に、学年規模と学級規模の分布（散布図）を図表 II-27・図表 II-29 に示す。なお、図表 II-26・図表 II-28 のヒストグラムの縦軸は、年度・自治体ごとの学級の割合（%）を示している。

#### 学級規模の記述統計量

図表 II-24 の学級規模の記述統計量から、本調査の対象となった小学校（小 4～小 6）について、各自治体の学級規模の平均値は 26.58～31.57（ $SD=4.13\sim7.06$ 、最小値 = 1～11、最大値 = 39～41）であった。平均値は指定都市 B および都道府県 A で相対的に高く、市町村 C で低い傾向が見られた。また、市町村 C では標準偏差が他自治体より大きく、学級規模のばらつきが大きいことが確認された。

一方、中学校（中 1～中 3）については、各自治体の学級規模の平均値は 33.49～35.81（ $SD=3.05\sim6.10$ 、最小値 = 1～11、最大値 = 40～42）であった。指定都市 B では平均値が一貫して 35 人台後半と高く、標準偏差は 3 人前後と比較的小さい。一方、市町村 C では平均値は 34 人前後であるものの、標準偏差 4～6 人台と大きく、学級規模のばらつきが大きい傾向が見られた。

#### 学年規模の記述統計量

図表 II-25 より、小学校（小 4～小 6）の学年規模の平均値は、各自治体で 51.79～84.97（ $SD=32.69\sim38.02$ 、最小値 = 1～11、最大値 = 148～274）であった。指定都市 B では 80 人台前半～半ばと最も大きく、都道府県 A は約 68～70 人台、市町村 C では約 52～54 人と最も小さい値を示した。

また、中学校（中1～中3）の学年規模の平均値は104.30～171.85（ $SD=56.70\sim68.34$ 、最小値=1～11、最大値=242～373）であった。指定都市Bでは約166～172人と最も大きく、都道府県Aでは約128～134人、市町村Cでは約104～112人と相対的に小さい値を示した。

以上より、学級規模については自治体間で大きな差は見られないものの、学年規模については、指定都市Bで大きく、市町村Cで小さいという自治体差が確認された。また、市町村Cでは学級規模・学年規模ともに分散が大きく、小規模校から中規模校までが混在している構造がうかがえる。

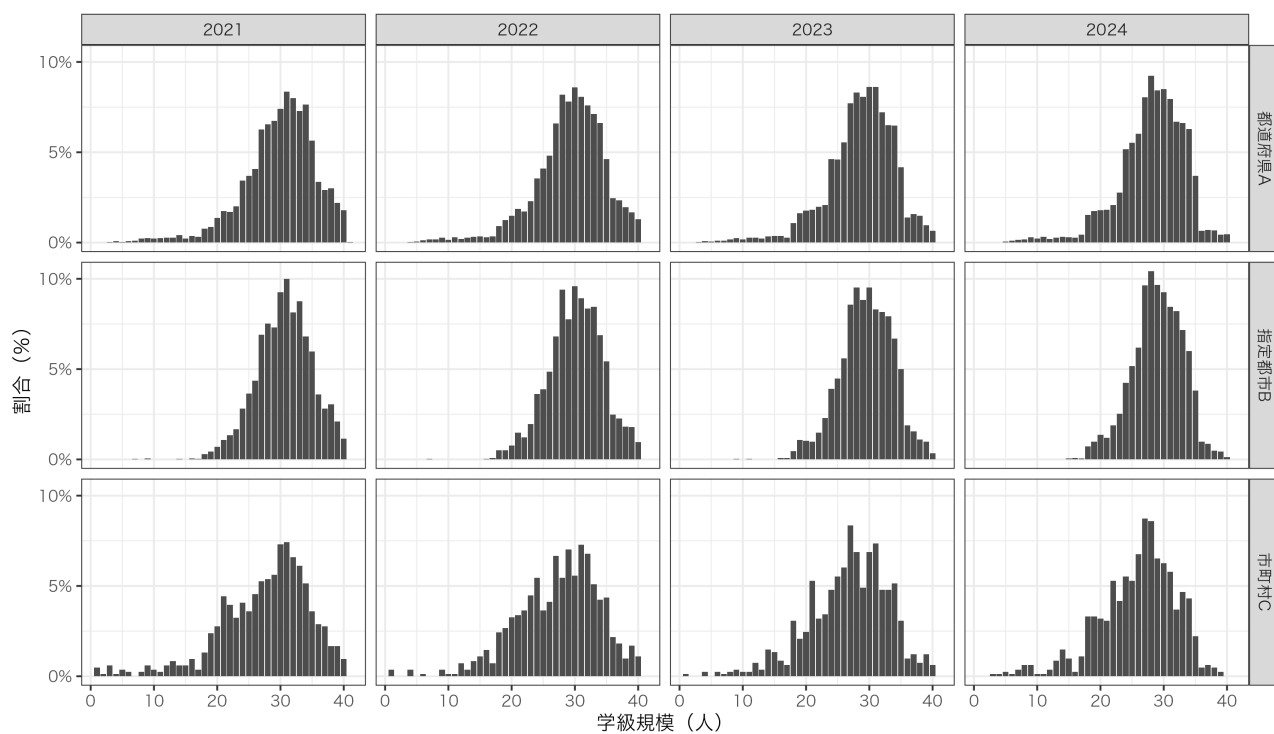
図表 II-24 学級規模の記述統計量

		<i>N</i>	平均値	<i>SD</i>	最小値	最大値
全体	2021 小4～小6	7825	31.08	5.46	1	41
	中1～中3	6604	34.80	3.94	1	41
	2022 小4～小6	7762	30.82	5.48	1	40
	中1～中3	6528	34.86	3.95	1	42
	2023 小4～小6	7914	29.70	5.30	2	41
	中1～中3	6457	34.87	3.89	1	42
都道府県 A	2024 小4～小6	8092	28.79	4.99	3	40
	中1～中3	6359	34.79	3.91	2	42
	2021 小4～小6	4670	31.01	5.78	3	41
	中1～中3	4155	34.44	4.02	3	41
	2022 小4～小6	4647	30.59	5.79	3	40
	中1～中3	4107	34.44	4.10	5	40
指定都市 B	2023 小4～小6	4737	29.53	5.60	3	40
	中1～中3	4058	34.44	4.14	1	40
	2024 小4～小6	4852	28.60	5.28	3	40
	中1～中3	3986	34.36	4.18	2	41
	2021 小4～小6	2740	31.57	4.42	1	40
	中1～中3	2122	35.71	3.11	3	41
市町村 C	2022 小4～小6	2712	31.53	4.52	1	40
	中1～中3	2105	35.81	3.26	1	42
	2023 小4～小6	2766	30.28	4.43	2	41
	中1～中3	2086	35.76	3.05	2	42
	2024 小4～小6	2825	29.45	4.13	11	40
	中1～中3	2060	35.65	3.08	2	42
市町村 C	2021 小4～小6	415	28.70	7.06	1	40
	中1～中3	327	33.49	6.10	1	40
	2022 小4～小6	403	28.86	6.83	1	40
	中1～中3	316	34.04	5.01	1	40
	2023 小4～小6	411	27.70	6.32	6	40
	中1～中3	313	34.44	4.50	10	40
市町村 C	2024 小4～小6	415	26.58	5.96	3	39
	中1～中3	313	34.47	4.32	11	40

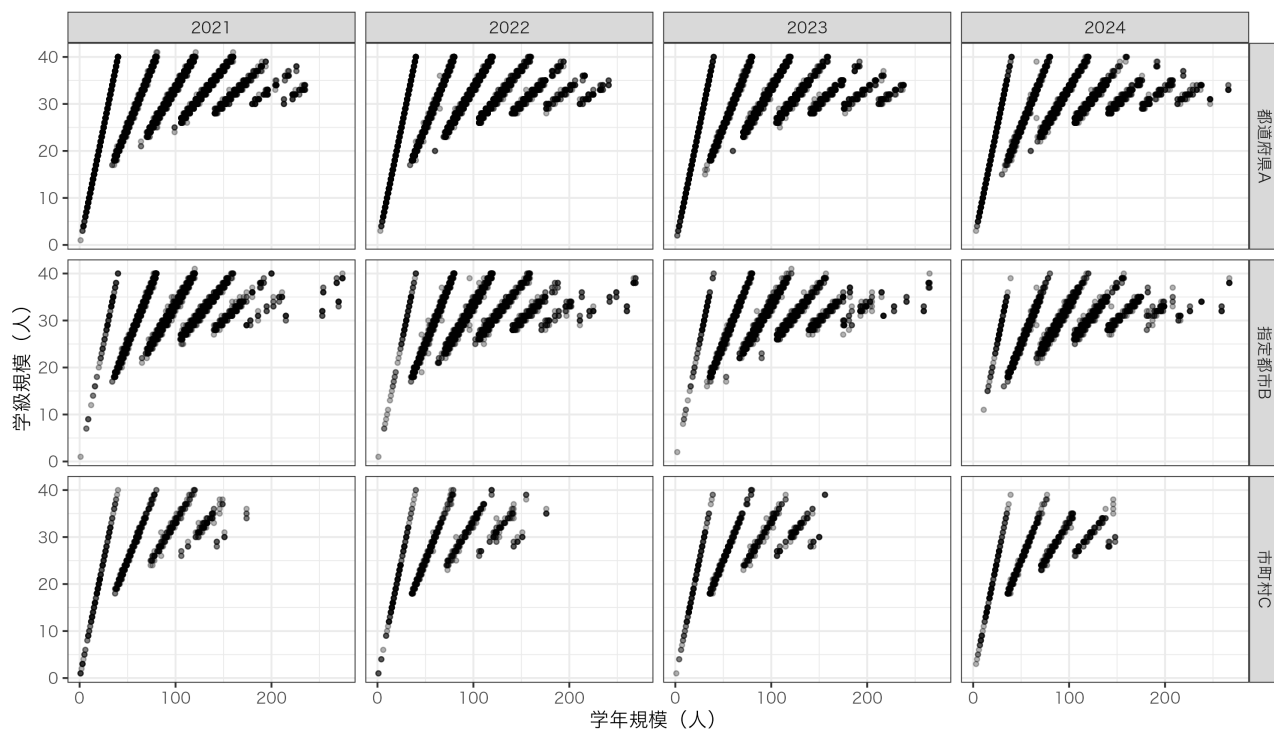
図表 II-25 学年規模の記述統計量

		<i>N</i>	平均値	<i>SD</i>	最小値	最大値
全体	2021 小4～小6	3308	73.52	37.26	1	274
	中1～中3	1615	142.31	67.29	1	372
	2022 小4～小6	3281	72.92	37.32	1	269
	中1～中3	1609	141.45	66.56	1	373
	2023 小4～小6	3271	71.86	36.96	2	265
	中1～中3	1604	140.36	66.33	1	368
都道府県 A	2024 小4～小6	3250	71.69	37.10	3	267
	中1～中3	1605	137.82	66.29	2	371
	2021 小4～小6	2070	69.95	37.89	3	226
	中1～中3	1069	133.85	63.22	3	354
	2022 小4～小6	2052	69.26	38.01	3	232
	中1～中3	1067	132.57	63.26	5	351
指定都市 B	2023 小4～小6	2043	68.48	37.83	3	230
	中1～中3	1068	130.87	63.25	1	367
	2024 小4～小6	2026	68.49	38.02	3	233
	中1～中3	1068	128.26	63.21	2	362
	2021 小4～小6	1018	84.97	32.91	1	274
	中1～中3	441	171.85	68.34	3	372
市町村 C	2022 小4～小6	1015	84.23	33.14	1	269
	中1～中3	444	169.79	67.22	1	373
	2023 小4～小6	1015	82.52	32.92	2	265
	中1～中3	440	169.54	66.32	2	368
	2024 小4～小6	1011	82.28	32.99	11	267
	中1～中3	441	166.51	66.70	2	371
市町村 C	2021 小4～小6	220	54.15	35.63	1	174
	中1～中3	105	104.30	59.75	1	250
	2022 小4～小6	214	54.35	34.90	1	176
	中1～中3	98	109.77	57.17	1	248
	2023 小4～小6	213	53.45	33.38	6	156
	中1～中3	96	112.29	56.79	10	248
市町村 C	2024 小4～小6	213	51.79	32.69	3	148
	中1～中3	96	112.39	56.70	11	242

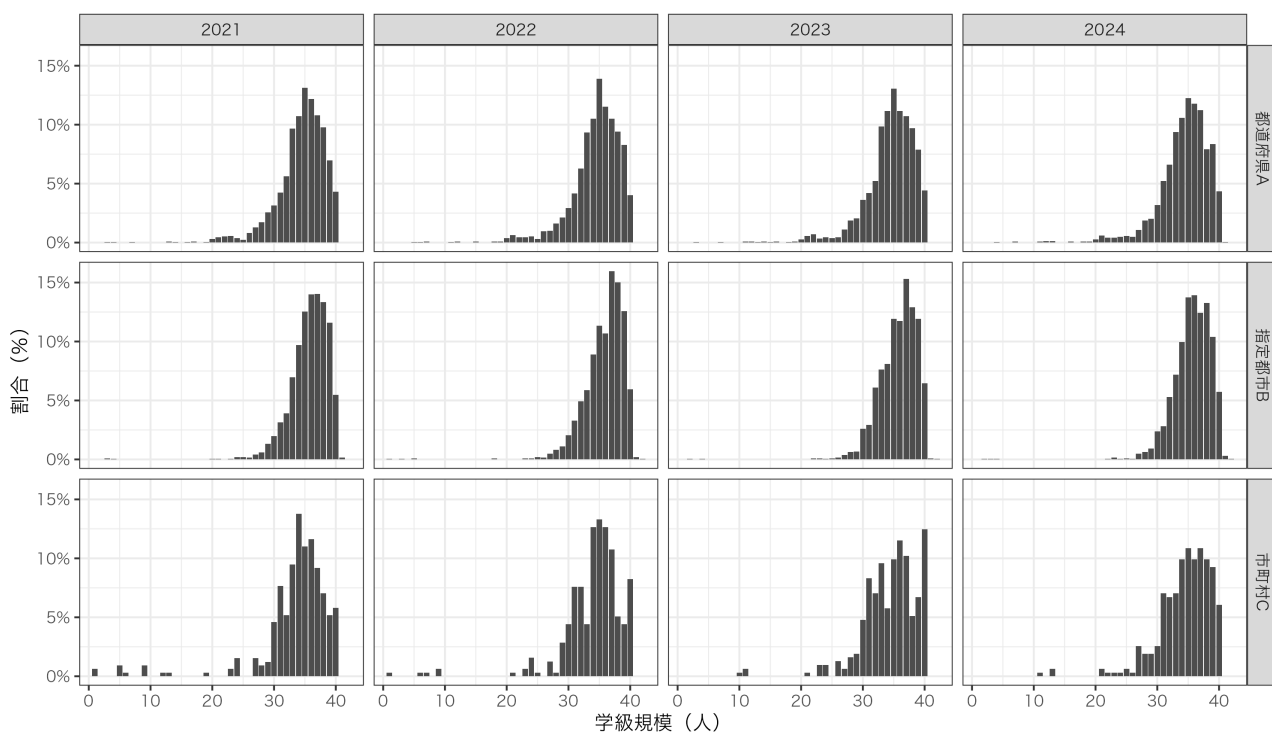
図表 II-26 年度・自治体別 学級規模のヒストグラム（小4～小6）



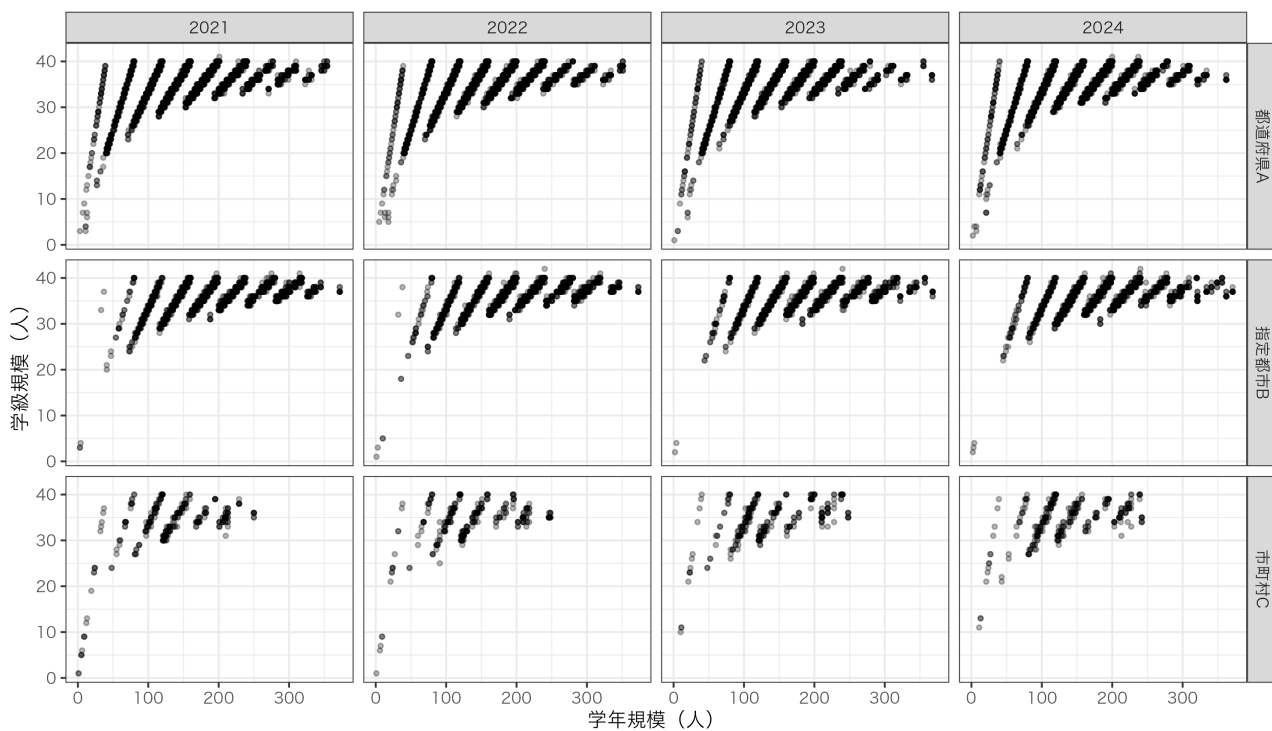
図表 II-27 年度・自治体別 学年規模×学級規模の分布（小4～小6）



図表 II-28 年度・自治体別 学級規模のヒストグラム（中1～中3）



図表 II-29 年度・自治体別 学年規模×学級規模の分布（中1～中3）



## (2) 児童生徒調査の測定指標の記述統計量・ $\alpha$ 係数

児童生徒調査の測定指標のうち、後述の応用分析に用いる主な測定指標の記述統計量と $\alpha$ 係数を図表 II-30・図表 II-31 に示す。図表 II-30 には児童生徒個人単位の得点の記述統計量を、図表 II-31 には学級単位の得点（学級集計値：学級に所属する児童生徒の得点の平均値）の記述統計量をそれぞれ示す。

本研究で用いた尺度の内的一貫性を検討するため、調査時点・学校段階（小学校：小4～小6、中学校：中1～中3）ごとに Cronbach の $\alpha$ 係数を算出したところ、 $\alpha$ 係数の値は $\alpha=0.71\sim0.91$ であり、いずれも十分な内的一貫性が確認された。

図表 II-30 児童生徒調査の測定指標の記述統計量・個人単位

			個人						
			<i>N</i>	平均値	<i>SD</i>	最小値	最大値	$\alpha$	
無気力	2022	小4～小6	166819	1.56	0.64	1	4	0.84	
		中1～中3	150115	1.87	0.75	1	4	0.87	
	2023	小4～小6	164075	1.59	0.66	1	4	0.84	
		中1～中3	150275	1.89	0.75	1	4	0.86	
	2024	小4～小6	157043	1.63	0.67	1	4	0.84	
		中1～中3	144020	1.89	0.75	1	4	0.87	
	抑うつ・不安感情	2022	小4～小6	166717	1.49	0.63	1	4	0.85
			中1～中3	150074	1.64	0.71	1	4	0.87
2023		小4～小6	163725	1.50	0.64	1	4	0.84	
		中1～中3	150304	1.64	0.70	1	4	0.87	
2024		小4～小6	156437	1.52	0.65	1	4	0.84	
		中1～中3	143997	1.64	0.70	1	4	0.88	
不機嫌・怒り感情		2022	小4～小6	167259	1.61	0.71	1	4	0.87
			中1～中3	150262	1.70	0.73	1	4	0.89
	2023	小4～小6	164338	1.62	0.72	1	4	0.87	
		中1～中3	150497	1.71	0.73	1	4	0.89	
	2024	小4～小6	156547	1.65	0.73	1	4	0.87	
		中1～中3	143911	1.73	0.74	1	4	0.89	
	向社会性	2022	小4～小6	171358	3.19	0.57	1	4	0.72
			中1～中3	153436	3.24	0.58	1	4	0.78
2023		小4～小6	167100	3.19	0.57	1	4	0.71	
		中1～中3	152348	3.21	0.58	1	4	0.78	
2024		小4～小6	160373	3.18	0.57	1	4	0.71	
		中1～中3	146067	3.25	0.57	1	4	0.78	
自尊感情		2022	小4～小6	161101	2.86	0.60	1	4	0.80
			中1～中3	147093	2.70	0.61	1	4	0.83
	2023	小4～小6	157792	2.89	0.61	1	4	0.80	
		中1～中3	145833	2.73	0.62	1	4	0.84	
	2024	小4～小6	149195	2.89	0.60	1	4	0.80	
		中1～中3	140310	2.77	0.62	1	4	0.84	
	学校生活 (教師との関係)	2022	小4～小6	166428	3.43	0.64	1	4	0.90
			中1～中3	149666	3.27	0.65	1	4	0.90
2023		小4～小6	163361	3.47	0.62	1	4	0.90	
		中1～中3	148066	3.30	0.64	1	4	0.90	
2024		小4～小6	155964	3.46	0.63	1	4	0.91	
		中1～中3	142949	3.34	0.62	1	4	0.90	

学校生活 (友人との関係)	2022	小4～小6	164829	3.47	0.57	1	4	0.82
		中1～中3	149110	3.38	0.61	1	4	0.86
	2023	小4～小6	162324	3.47	0.57	1	4	0.82
		中1～中3	147907	3.38	0.61	1	4	0.86
	2024	小4～小6	154796	3.48	0.57	1	4	0.82
		中1～中3	142609	3.43	0.59	1	4	0.86
学校生活 (学業)	2022	小4～小6	170026	3.19	0.63	1	4	0.82
		中1～中3	152263	3.00	0.63	1	4	0.82
	2023	小4～小6	167268	3.19	0.62	1	4	0.82
		中1～中3	150911	3.01	0.63	1	4	0.83
	2024	小4～小6	159132	3.18	0.63	1	4	0.82
		中1～中3	145049	3.05	0.63	1	4	0.83
学級風土 (学級内の不和)	2022	小4～小6	170164	2.72	0.96	1	5	0.73
		中1～中3	152052	2.63	0.95	1	5	0.77
	2023	小4～小6	167916	2.74	0.95	1	5	0.72
		中1～中3	151604	2.66	0.94	1	5	0.77
	2024	小4～小6	159949	2.77	0.95	1	5	0.72
		中1～中3	145329	2.69	0.94	1	5	0.77

図表 II-31 児童生徒調査の測定指標の記述統計量・学級単位

			学級				
			<i>N</i>	平均値	<i>SD</i>	最小値	最大値
無気力	2022	小4～小6	6925	1.56	0.20	1.00	3.80
		中1～中3	5747	1.87	0.22	1.00	3.60
	2023	小4～小6	6718	1.59	0.21	1.00	3.60
		中1～中3	5419	1.89	0.23	1.00	4.00
	2024	小4～小6	6357	1.63	0.20	1.00	3.40
		中1～中3	5116	1.90	0.21	1.00	3.90
抑うつ・不安感情	2022	小4～小6	6925	1.49	0.20	1.00	4.00
		中1～中3	5747	1.64	0.20	1.00	3.60
	2023	小4～小6	6717	1.50	0.19	1.00	3.60
		中1～中3	5420	1.63	0.20	1.00	4.00
	2024	小4～小6	6356	1.52	0.19	1.00	3.60
		中1～中3	5115	1.64	0.19	1.00	3.80
不機嫌・怒り感情	2022	小4～小6	6924	1.62	0.23	1.00	3.40
		中1～中3	5749	1.70	0.21	1.00	4.00
	2023	小4～小6	6716	1.62	0.23	1.00	3.80
		中1～中3	5419	1.71	0.21	1.00	4.00
	2024	小4～小6	6358	1.65	0.22	1.00	3.80
		中1～中3	5113	1.73	0.19	1.00	3.20
向社会性	2022	小4～小6	6927	3.19	0.18	1.00	4.00
		中1～中3	5749	3.24	0.17	1.40	4.00
	2023	小4～小6	6719	3.19	0.17	1.80	4.00
		中1～中3	5422	3.21	0.17	1.00	4.00
	2024	小4～小6	6357	3.18	0.17	2.00	4.00
		中1～中3	5115	3.25	0.15	2.00	4.00
自尊感情	2022	小4～小6	6914	2.86	0.18	1.40	4.00
		中1～中3	5746	2.70	0.16	1.50	4.00
	2023	小4～小6	6708	2.89	0.18	1.30	4.00
		中1～中3	5415	2.73	0.17	1.00	3.90
	2024	小4～小6	6349	2.89	0.17	1.60	4.00
		中1～中3	5114	2.77	0.15	1.60	3.90
学校生活 (教師との関係)	2022	小4～小6	6918	3.43	0.29	1.00	4.00
		中1～中3	5747	3.27	0.25	1.67	4.00
	2023	小4～小6	6716	3.47	0.27	1.67	4.00
		中1～中3	5418	3.30	0.26	1.00	4.00
	2024	小4～小6	6351	3.46	0.28	1.00	4.00
		中1～中3	5114	3.34	0.23	1.17	4.00
学校生活 (友人との関係)	2022	小4～小6	6917	3.47	0.17	1.00	4.00
		中1～中3	5745	3.38	0.16	1.57	4.00
	2023	小4～小6	6716	3.47	0.16	1.14	4.00
		中1～中3	5417	3.38	0.18	1.00	4.00
	2024	小4～小6	6350	3.48	0.16	1.14	4.00
		中1～中3	5113	3.42	0.15	2.14	4.00
学校生活 (学業)	2022	小4～小6	6919	3.19	0.21	1.00	4.00
		中1～中3	5747	3.01	0.18	1.67	4.00
	2023	小4～小6	6718	3.20	0.20	1.00	4.00
		中1～中3	5420	3.01	0.19	1.00	4.00
	2024	小4～小6	6354	3.18	0.20	1.00	4.00

		中 1～中 3	5113	3.05	0.17	1.33	4.00
学級風土 (学級内の不和)	2022	小 4～小 6	6920	2.72	0.47	1.00	4.80
		中 1～中 3	5747	2.63	0.43	1.00	5.00
	2023	小 4～小 6	6720	2.74	0.45	1.00	5.00
		中 1～中 3	5418	2.66	0.42	1.00	5.00
	2024	小 4～小 6	6355	2.77	0.44	1.00	4.60
		中 1～中 3	5115	2.70	0.42	1.46	5.00

### (3) 保護者調査の測定指標の記述統計量・ $\alpha$ 係数

保護者調査の測定指標のうち、後述の応用分析に用いる主な測定指標の記述統計量と $\alpha$ 係数を図表 II-32・図表 II-33 に示す。図表 II-32 には保護者個人単位の得点の記述統計量を、図表 II-33 には学級単位の得点（学級集計値：学級に所属する児童生徒の保護者の得点の平均値）の記述統計量をそれぞれ示す。

本研究で用いた尺度の内的一貫性を検討するため、調査時点・学校段階（小学校：小4～小6、中学校：中1～中3）ごとに Cronbach の $\alpha$ 係数を算出したところ、 $\alpha$ 係数の値は $\alpha=0.77\sim 0.89$ であり、いずれも十分な内的一貫性が確認された。

図表 II-32 保護者調査の測定指標の記述統計量・個人単位

			個人					
			<i>N</i>	平均値	<i>SD</i>	最小値	最大値	$\alpha$
保護者による 教師の信頼性認知	2022	小4～小6	86764	3.93	0.81	1	5	0.87
		中1～中3	60224	3.82	0.81	1	5	0.87
	2023	小4～小6	78890	3.90	0.80	1	5	0.86
		中1～中3	52712	3.76	0.80	1	5	0.86
	2024	小4～小6	76475	3.91	0.81	1	5	0.86
		中1～中3	49683	3.77	0.81	1	5	0.86
子供の多動・不注意	2022	小4～小6	86008	1.63	0.52	1	4	0.89
		中1～中3	59671	1.53	0.48	1	4	0.87
	2023	小4～小6	78146	1.67	0.53	1	4	0.89
		中1～中3	52160	1.55	0.48	1	4	0.87
	2024	小4～小6	-	-	-	-	-	-
		中1～中3	-	-	-	-	-	-
子供の内在化問題	2022	小4～小6	86365	1.31	0.51	1	5	0.77
		中1～中3	59879	1.31	0.53	1	5	0.80
	2023	小4～小6	-	-	-	-	-	-
		中1～中3	-	-	-	-	-	-
	2024	小4～小6	-	-	-	-	-	-
		中1～中3	-	-	-	-	-	-
子供の外在化問題	2022	小4～小6	85972	1.39	0.52	1	5	0.79
		中1～中3	59641	1.27	0.44	1	5	0.77
	2023	小4～小6	-	-	-	-	-	-
		中1～中3	-	-	-	-	-	-
	2024	小4～小6	-	-	-	-	-	-
		中1～中3	-	-	-	-	-	-
子供の自閉傾向	2022	小4～小6	84428	1.21	0.26	1	3	0.77
		中1～中3	58527	1.19	0.25	1	3	0.79
	2023	小4～小6	76993	1.22	0.26	1	3	0.77
		中1～中3	51304	1.19	0.26	1	3	0.79
	2024	小4～小6	-	-	-	-	-	-
		中1～中3	-	-	-	-	-	-

図表 II-33 保護者調査の測定指標の記述統計量・学級単位

			学級				
			<i>N</i>	平均値	<i>SD</i>	最小値	最大値
保護者による 教師の信頼性認知	2022	小4～小6	6762	3.94	0.42	1.00	5.00
		中1～中3	5541	3.82	0.42	1.50	5.00
	2023	小4～小6	6861	3.91	0.41	1.00	5.00
		中1～中3	5346	3.75	0.43	1.25	5.00
	2024	小4～小6	6983	3.92	0.43	1.00	5.00
		中1～中3	5279	3.77	0.44	1.00	5.00
子供の多動・不注意	2022	小4～小6	6758	1.63	0.20	1.00	3.70
		中1～中3	5539	1.52	0.20	1.00	4.00
	2023	小4～小6	6858	1.67	0.21	1.00	3.30
		中1～中3	5346	1.54	0.20	1.00	3.50
	2024	小4～小6	-	-	-	-	-
		中1～中3	-	-	-	-	-
子供の内在化問題	2022	小4～小6	6760	1.31	0.18	1.00	3.00
		中1～中3	5539	1.31	0.22	1.00	5.00
	2023	小4～小6	-	-	-	-	-
		中1～中3	-	-	-	-	-
	2024	小4～小6	-	-	-	-	-
		中1～中3	-	-	-	-	-
子供の外在化問題	2022	小4～小6	6760	1.39	0.19	1.00	4.20
		中1～中3	5536	1.27	0.18	1.00	5.00
	2023	小4～小6	-	-	-	-	-
		中1～中3	-	-	-	-	-
	2024	小4～小6	-	-	-	-	-
		中1～中3	-	-	-	-	-
子供の自閉傾向	2022	小4～小6	6756	1.21	0.10	1.00	2.64
		中1～中3	5532	1.19	0.11	1.00	3.00
	2023	小4～小6	6857	1.22	0.10	1.00	2.55
		中1～中3	5345	1.20	0.11	1.00	2.00
	2024	小4～小6	-	-	-	-	-
		中1～中3	-	-	-	-	-

#### (4) 教員調査の測定指標の記述統計量・ $\alpha$ 係数

教員調査の回答のうち、学級担任の回答を分析対象とし、後述の応用分析に用いる主な測定指標の記述統計と $\alpha$ 係数の算出を行った。分析にあたっては、担当学級ならびに学級規模情報との紐付けがなされた回答者の情報のみを分析対象とした。

教員調査の測定指標の記述統計量を図表 II-34 に示す。本研究で用いた尺度の内的一貫性を検討するため、調査時点・学校段階（小学校：小4～小6、中学校：中1～中3）ごとに Cronbach の $\alpha$ 係数を算出したところ、 $\alpha$ 係数の値は $\alpha=0.63\sim 0.93$ であり、概ね十分な内的一貫性が確認された。

図表 II-34 教員調査の測定指標の記述統計量

			<i>N</i>	平均値	<i>SD</i>	最小値	最大値	$\alpha$
学級風土 (学級内の不和)	2022 夏	小4～小6	4312	2.50	0.74	1	5	0.71
		中1～中3	2634	2.47	0.69	1	5	0.69
	冬	小4～小6	3979	2.50	0.77	1	5	0.71
		中1～中3	2892	2.57	0.74	1	5	0.71
	2023 夏	小4～小6	4335	2.54	0.72	1	5	0.69
		中1～中3	2820	2.57	0.71	1	5	0.70
	冬	小4～小6	3944	2.54	0.76	1	5	0.73
		中1～中3	2719	2.61	0.74	1	5	0.71
	2024 夏	小4～小6	4859	2.53	0.75	1	5	0.72
		中1～中3	2841	2.60	0.72	1	5	0.70
	冬	小4～小6	4151	2.54	0.75	1	5	0.72
		中1～中3	2780	2.64	0.72	1	5	0.70
学級風土 (学習への志向性)	2022 夏	小4～小6	4326	3.27	0.75	1	5	0.75
		中1～中3	2630	3.22	0.75	1	5	0.78
	冬	小4～小6	3971	3.30	0.77	1	5	0.76
		中1～中3	2896	3.17	0.79	1	5	0.77
	2023 夏	小4～小6	4341	3.25	0.76	1	5	0.76
		中1～中3	2822	3.15	0.80	1	5	0.79
	冬	小4～小6	3951	3.23	0.77	1	5	0.77
		中1～中3	2723	3.14	0.82	1	5	0.80
	2024 夏	小4～小6	4844	3.25	0.77	1	5	0.76
		中1～中3	2844	3.15	0.80	1	5	0.79
	冬	小4～小6	4162	3.22	0.77	1	5	0.77
		中1～中3	2778	3.13	0.82	1	5	0.80
学級風土 (学級への満足度)	2022 夏	小4～小6	4293	3.92	0.60	1	5	0.80
		中1～中3	2625	3.93	0.59	1	5	0.80
	冬	小4～小6	3955	3.96	0.64	1	5	0.82
		中1～中3	2886	3.95	0.63	1	5	0.82
	2023 夏	小4～小6	4318	3.92	0.63	1	5	0.82
		中1～中3	2817	3.89	0.62	1	5	0.83
	冬	小4～小6	3933	3.90	0.64	1	5	0.83
		中1～中3	2718	3.91	0.62	1	5	0.83
	2024 夏	小4～小6	4834	3.92	0.62	1	5	0.82
		中1～中3	2819	3.89	0.63	1	5	0.83
	冬	小4～小6	4124	3.89	0.63	1	5	0.84
		中1～中3	2771	3.85	0.63	1	5	0.83
学級風土 (規律正しさ)	2022 夏	小4～小6	4294	3.76	0.66	1	5	0.75
		中1～中3	2629	3.83	0.63	1	5	0.74

	冬	小4～小6	3972	3.79	0.68	1	5	0.76	
		中1～中3	2882	3.79	0.67	1	5	0.75	
2023	夏	小4～小6	4325	3.76	0.65	1	5	0.75	
		中1～中3	2819	3.74	0.67	1	5	0.76	
	冬	小4～小6	3933	3.75	0.68	1	5	0.77	
		中1～中3	2713	3.74	0.68	1	5	0.78	
2024	夏	小4～小6	4843	3.77	0.66	1	5	0.75	
		中1～中3	2832	3.72	0.66	1	5	0.75	
	冬	小4～小6	4148	3.74	0.67	1	5	0.77	
		中1～中3	2759	3.69	0.68	1	5	0.76	
バーンアウト	2022	夏	小4～小6	4338	2.87	1.03	1	5	0.88
			中1～中3	2631	2.84	1.06	1	5	0.88
		冬	小4～小6	3971	2.84	1.05	1	5	0.89
			中1～中3	2912	2.86	1.08	1	5	0.89
	2023	夏	小4～小6	4356	2.87	1.04	1	5	0.89
			中1～中3	2849	2.92	1.07	1	5	0.89
		冬	小4～小6	3956	2.85	1.06	1	5	0.90
			中1～中3	2728	2.93	1.10	1	5	0.90
	2024	夏	小4～小6	4876	2.85	1.05	1	5	0.89
			中1～中3	2861	2.92	1.10	1	5	0.90
		冬	小4～小6	4168	2.85	1.06	1	5	0.90
			中1～中3	2800	2.91	1.10	1	5	0.90
抑うつ	2022	夏	小4～小6	4296	1.81	0.84	1	5	0.90
			中1～中3	2630	1.84	0.89	1	5	0.91
		冬	小4～小6	3972	1.83	0.86	1	5	0.91
			中1～中3	2892	1.91	0.91	1	5	0.92
	2023	夏	小4～小6	4341	1.85	0.87	1	5	0.91
			中1～中3	2824	1.95	0.94	1	5	0.92
		冬	小4～小6	3939	1.88	0.90	1	5	0.92
			中1～中3	2696	2.00	0.97	1	5	0.93
	2024	夏	小4～小6	4818	1.86	0.87	1	5	0.91
			中1～中3	2846	1.97	0.97	1	5	0.93
		冬	小4～小6	4144	1.91	0.91	1	5	0.92
			中1～中3	2785	2.01	0.99	1	5	0.93
ワークエンゲージメント	2022	夏	小4～小6	4348	4.49	1.23	1	7	0.84
			中1～中3	2647	4.54	1.28	1	7	0.84
		冬	小4～小6	4002	4.44	1.26	1	7	0.85
			中1～中3	2923	4.45	1.30	1	7	0.85
	2023	夏	小4～小6	4396	4.43	1.23	1	7	0.85
			中1～中3	2862	4.41	1.26	1	7	0.85
		冬	小4～小6	3997	4.36	1.25	1	7	0.85
			中1～中3	2750	4.40	1.29	1	7	0.86
	2024	夏	小4～小6	4894	4.45	1.24	1	7	0.85
			中1～中3	2875	4.39	1.31	1	7	0.86
		冬	小4～小6	4197	4.37	1.27	1	7	0.87
			中1～中3	2811	4.29	1.31	1	7	0.86
児童生徒へのサポート (感情)	2022	夏	小4～小6	4220	3.07	0.42	1	4	0.79
			中1～中3	2593	3.04	0.43	1	4	0.80
		冬	小4～小6	3949	3.10	0.44	1	4	0.81
			中1～中3	2889	3.05	0.45	1	4	0.82
	2023	夏	小4～小6	4327	3.09	0.41	1	4	0.80

			中1～中3	2805	3.04	0.44	1	4	0.82
	冬		小4～小6	3957	3.08	0.43	1	4	0.82
			中1～中3	2708	3.04	0.45	1	4	0.83
	2024	夏	小4～小6	4821	3.10	0.42	1	4	0.81
			中1～中3	2836	3.04	0.46	1	4	0.83
		冬	小4～小6	4145	3.08	0.43	1	4	0.83
			中1～中3	2770	3.04	0.45	1	4	0.83
児童生徒へのサポート (学業)	2022	夏	小4～小6	4219	2.97	0.44	1	4	0.77
			中1～中3	2590	2.97	0.44	1	4	0.75
		冬	小4～小6	3954	3.01	0.45	1	4	0.79
			中1～中3	2880	2.97	0.46	1	4	0.78
	2023	夏	小4～小6	4322	3.00	0.43	1	4	0.79
			中1～中3	2801	2.98	0.45	1	4	0.78
		冬	小4～小6	3942	2.99	0.44	1	4	0.80
			中1～中3	2709	2.96	0.46	1	4	0.79
	2024	夏	小4～小6	4816	3.02	0.44	1	4	0.79
			中1～中3	2831	3.00	0.45	1	4	0.78
		冬	小4～小6	4141	3.01	0.43	1	4	0.80
			中1～中3	2783	2.97	0.45	1	4	0.78
自律性支援	2022	夏	小4～小6	4300	2.99	0.52	1	4	0.78
			中1～中3	2601	2.93	0.52	1	4	0.78
		冬	小4～小6	3969	3.02	0.50	1	4	0.78
			中1～中3	2905	2.96	0.53	1	4	0.80
	2023	夏	小4～小6	4362	3.01	0.51	1	4	0.79
			中1～中3	2834	2.94	0.52	1	4	0.80
		冬	小4～小6	3942	3.02	0.51	1	4	0.79
			中1～中3	2710	2.93	0.52	1	4	0.81
	2024	夏	小4～小6	4840	3.01	0.52	1	4	0.81
			中1～中3	2839	2.97	0.53	1	4	0.82
		冬	小4～小6	4165	3.03	0.52	1	4	0.82
			中1～中3	2793	2.94	0.52	1	4	0.82
業務ストレス	2022	夏	小4～小6	4207	2.48	0.63	1	4	0.85
			中1～中3	2570	2.48	0.63	1	4	0.82
		冬	小4～小6	3917	2.54	0.63	1	4	0.85
			中1～中3	2866	2.54	0.63	1	4	0.83
	2023	夏	小4～小6	4270	2.51	0.64	1	4	0.86
			中1～中3	2811	2.56	0.65	1	4	0.84
		冬	小4～小6	3885	2.52	0.64	1	4	0.86
			中1～中3	2685	2.59	0.65	1	4	0.84
	2024	夏	小4～小6	4728	2.49	0.65	1	4	0.86
			中1～中3	2807	2.59	0.65	1	4	0.84
		冬	小4～小6	4087	2.48	0.66	1	4	0.86
			中1～中3	2742	2.59	0.68	1	4	0.86
協働的な学び	2022	夏	小4～小6	4306	2.76	0.50	1	4	0.65
			中1～中3	2622	2.67	0.53	1	4	0.63
		冬	小4～小6	3973	2.82	0.49	1	4	0.64
			中1～中3	2894	2.70	0.55	1	4	0.65
	2023	夏	小4～小6	4363	2.81	0.49	1	4	0.67
			中1～中3	2833	2.70	0.54	1	4	0.65
		冬	小4～小6	3954	2.82	0.50	1	4	0.68
			中1～中3	2729	2.71	0.56	1	4	0.68

	2024	夏	小4～小6	4838	2.84	0.48	1	4	0.65
			中1～中3	2848	2.75	0.56	1	4	0.68
		冬	小4～小6	4158	2.84	0.48	1	4	0.65
			中1～中3	2789	2.73	0.55	1	4	0.67
授業の進め方 (達成目標の確認)	2022	夏	小4～小6	4360	3.27	0.76	1	4	-
			中1～中3	2646	3.25	0.81	1	4	-
	冬	小4～小6	4003	3.35	0.73	1	4	-	
		中1～中3	2939	3.24	0.81	1	4	-	
	2023	夏	小4～小6	4404	3.29	0.73	1	4	-
			中1～中3	2868	3.25	0.79	1	4	-
	冬	小4～小6	4004	3.29	0.73	1	4	-	
		中1～中3	2756	3.20	0.80	1	4	-	
	2024	夏	小4～小6	4908	3.30	0.73	1	4	-
			中1～中3	2888	3.24	0.79	1	4	-
	冬	小4～小6	4206	3.28	0.73	1	4	-	
		中1～中3	2820	3.22	0.79	1	4	-	
授業の進め方 (フィードバック)	2022	夏	小4～小6	4357	2.45	0.88	1	4	-
			中1～中3	2615	2.48	0.93	1	4	-
	冬	小4～小6	4009	2.55	0.88	1	4	-	
		中1～中3	2921	2.54	0.92	1	4	-	
	2023	夏	小4～小6	4417	2.54	0.85	1	4	-
			中1～中3	2868	2.54	0.93	1	4	-
	冬	小4～小6	4010	2.58	0.86	1	4	-	
		中1～中3	2754	2.54	0.91	1	4	-	
	2024	夏	小4～小6	4906	2.59	0.86	1	4	-
			中1～中3	2873	2.59	0.92	1	4	-
	冬	小4～小6	4208	2.65	0.86	1	4	-	
		中1～中3	2808	2.60	0.89	1	4	-	
主観的幸福感	2022	夏	小4～小6	2012	6.29	2.05	0	10	-
			中1～中3	1398	6.17	2.10	0	10	-
	冬	小4～小6	1960	6.39	2.06	0	10	-	
		中1～中3	1533	6.26	2.12	0	10	-	
	2023	夏	小4～小6	2778	6.30	2.00	0	10	-
			中1～中3	1835	6.11	2.16	0	10	-
	冬	小4～小6	2435	6.32	2.05	0	10	-	
		中1～中3	1785	6.11	2.19	0	10	-	
	2024	夏	小4～小6	3916	6.39	2.02	0	10	-
			中1～中3	2148	6.19	2.09	0	10	-
	冬	小4～小6	3347	6.32	2.04	0	10	-	
		中1～中3	2125	6.16	2.12	0	10	-	
在校等時間(分)	2022	夏	小4～小6	-	-	-	-	-	-
			中1～中3	-	-	-	-	-	-
	冬	小4～小6	2493	681.32	94.73	300	1380	-	
		中1～中3	1959	697.38	94.53	300	1215	-	
	2023	夏	小4～小6	2532	679.07	94.20	300	1380	-
			中1～中3	1760	703.64	100.36	300	1425	-
	冬	小4～小6	2359	666.16	89.93	300	1425	-	
		中1～中3	1711	692.44	90.55	330	1425	-	
	2024	夏	小4～小6	2749	662.41	90.82	300	1425	-
			中1～中3	1799	691.68	94.30	300	1425	-
	冬	小4～小6	2427	655.01	85.40	300	1335	-	

(5) 学力調査データの記述統計量

自治体・調査時点・学校段階（小学校：小4～小6、中学校：中1～中3）ごとの学力調査データの記述統計量を図表 II-35・図表 II-36 に示す。図表 II-35 には児童生徒個人単位の得点の記述統計量を、図表 II-36 には学級単位の得点（学級集計値：学級に所属する児童生徒の得点の平均値）の記述統計量をそれぞれ示す。

図表 II-35 学力調査データの記述統計量（自治体別）・個人単位

				個人				
				N	平均	SD	最小	最大
					値			
都道府県 A	国語	2022	小4～小6	138970	-0.52	1.70	-5.80	5.80
			中1～中3	133358	1.03	1.42	-5.80	5.80
		2023	小4～小6	136578	-0.39	1.75	-5.80	5.80
			中1～中3	131262	0.93	1.49	-5.80	5.80
		2024	小4～小6	135902	-0.91	1.71	-5.80	5.80
			中1～中3	128593	0.78	1.50	-5.80	5.80
	算数・数学	2022	小4～小6	138961	-0.32	1.25	-5.80	5.80
			中1～中3	133349	0.80	1.30	-5.80	5.80
		2023	小4～小6	136580	-0.46	1.27	-5.80	5.80
			中1～中3	131235	0.71	1.28	-5.80	5.80
		2024	小4～小6	135866	-0.74	1.04	-5.80	5.80
			中1～中3	128591	0.42	1.14	-5.80	5.80
指定都市 B	国語	2022	小4～小6	54754	-0.17	0.96	-3.72	2.21
			中1～中3	46506	1.01	0.83	-1.38	2.97
		2023	小4～小6	81093	-0.19	1.00	-4.75	2.08
			中1～中3	69060	1.09	0.86	-1.58	3.06
		2024	小4～小6	82357	-0.24	0.92	-4.71	1.88
			中1～中3	68585	1.12	0.85	-1.50	3.24
	算数・数学	2022	小4～小6	54756	-0.03	0.94	-3.20	2.22
			中1～中3	46522	0.81	1.08	-2.49	3.27
		2023	小4～小6	81046	-0.13	0.90	-3.26	2.30
			中1～中3	69092	0.72	1.15	-2.52	3.66
		2024	小4～小6	82325	-0.22	0.94	-3.25	2.33
			中1～中3	68631	0.56	1.00	-2.33	3.40
市町村 C	国語	2022	小4～小6	11608	-0.76	1.74	-5.80	5.80
			中1～中3	10202	0.78	1.36	-5.80	5.80
		2023	小4～小6	11457	-0.51	1.79	-5.80	5.80
			中1～中3	10273	0.70	1.41	-5.80	5.80
		2024	小4～小6	11263	-1.15	1.74	-5.80	5.80
			中1～中3	10336	0.55	1.48	-5.80	5.80
	算数・数学	2022	小4～小6	11604	-0.52	1.32	-5.80	5.80
			中1～中3	10195	0.48	1.28	-5.80	5.80
		2023	小4～小6	11453	-0.56	1.32	-5.80	5.80
			中1～中3	10271	0.51	1.29	-5.80	5.80
		2024	小4～小6	11260	-0.89	1.09	-5.80	5.80
			中1～中3	10326	0.22	1.13	-5.80	5.80

図表 II-36 学力調査データの記述統計量（自治体別）・学級単位

				学級				
				N	平均値	SD	最小値	最大値
都道府県 A	国語	2022	小 4～小 6	4647	-0.53	0.74	-3.26	1.90
			中 1～中 3	4107	1.03	0.50	-0.94	3.45
		2023	小 4～小 6	4733	-0.43	0.75	-3.24	3.22
			中 1～中 3	4057	0.93	0.50	-1.04	3.78
		2024	小 4～小 6	4852	-0.93	0.74	-3.18	1.78
			中 1～中 3	3986	0.78	0.61	-0.83	3.70
	算数・数学	2022	小 4～小 6	4647	-0.33	0.47	-1.73	1.96
			中 1～中 3	4107	0.81	0.40	-0.69	3.33
		2023	小 4～小 6	4733	-0.48	0.49	-2.08	1.97
			中 1～中 3	4057	0.71	0.51	-1.33	3.77
		2024	小 4～小 6	4852	-0.75	0.45	-1.99	0.74
			中 1～中 3	3986	0.42	0.49	-1.00	2.74
指定都市 B	国語	2022	小 4～小 6	2218	-0.15	0.53	-1.89	0.94
			中 1～中 3	1725	1.03	0.36	0.12	2.97
		2023	小 4～小 6	2699	-0.21	0.60	-2.34	0.93
			中 1～中 3	2047	1.09	0.38	0.13	2.70
		2024	小 4～小 6	2825	-0.26	0.60	-1.76	1.02
			中 1～中 3	2057	1.12	0.40	0.15	2.71
	算数・数学	2022	小 4～小 6	2218	-0.03	0.43	-1.32	1.35
			中 1～中 3	1725	0.82	0.41	-0.29	3.27
		2023	小 4～小 6	2699	-0.14	0.40	-1.19	1.33
			中 1～中 3	2047	0.72	0.45	-0.36	2.81
		2024	小 4～小 6	2825	-0.24	0.45	-1.48	1.15
			中 1～中 3	2057	0.56	0.37	-0.35	2.57
市町村 C	国語	2022	小 4～小 6	403	-0.76	0.79	-2.94	1.21
			中 1～中 3	316	0.77	0.52	-0.71	2.74
		2023	小 4～小 6	411	-0.53	0.75	-2.46	1.12
			中 1～中 3	313	0.70	0.50	-0.83	2.83
		2024	小 4～小 6	415	-1.15	0.76	-3.30	0.65
			中 1～中 3	313	0.55	0.58	-0.47	3.00
	算数・数学	2022	小 4～小 6	403	-0.51	0.56	-1.95	0.90
			中 1～中 3	316	0.47	0.47	-0.96	2.71
		2023	小 4～小 6	411	-0.57	0.50	-1.59	0.90
			中 1～中 3	313	0.51	0.54	-1.22	2.72
		2024	小 4～小 6	415	-0.89	0.47	-2.04	0.26
			中 1～中 3	313	0.22	0.46	-0.75	2.20

## 4. 調査研究に用いた測定指標の学級毎の類似性

### (1) 級内相関 (ICC)

本調査研究で分析対象となる児童生徒・保護者調査データならびに学力調査データは、同一の児童生徒を対象に複数の時点で調査実施・取得されたデータであるという点で、「個人」にネストされた（組み込まれた）データである。また同時に、学級単位で実施された調査に基づくデータである点で、「学級」にネストされたデータでもある。本調査研究は、少人数学級導入の効果すなわち学級規模が異なる集団に児童生徒が所属することの効果について検証することを目的としていることから、以降の節・章の分析では、児童生徒のデータについて、学級を単位でみたときの学級規模との関連性や効果について検討する。そこで本節では、以降の節・章における分析に先立ち、分析に用いる主な測定指標のうち、児童生徒を単位とするデータ（児童生徒調査、保護者調査、学力調査データ）について、児童生徒が所属する「学級」を単位としたときの、学級毎の得点の類似性を確認するため、学級単位の級内相関係数（intra-class correlation coefficients ; ICC）を算出し、その傾向を確認する。

ICCは集団内の得点の類似度の指標であり、集団内分散（得点の個人間変動： $\sigma^2$ ）と集団間分散（得点の集団間変動： $\tau_{00}$ ）によって、以下の式で求められる。

$$ICC = \tau_{00} \div (\tau_{00} + \sigma^2)$$

ICCの値が高いほど、集団（学級）内での各得点の類似性が高い、すなわち、その背後に、これらの指標を変動させる集団（学級）の要因が存在することを意味する。なお、ICCの効果量は、ICCが0.05の場合は小、0.10の場合は中、0.15の場合は大である（Hox, 2010）。

### (2) 調査研究に用いた測定指標の ICC

各調査時点の学級単位の ICC を図表 II-37 に示す。表中の  $N_{class}$  は分析対象となった学級数、 $N_{total}$  は分析対象となった児童生徒数を示す。

図表 II-37 から、Hox (2010) に基づき ICC の効果量について述べる。児童生徒調査の測定指標については、ICC=0.02~0.20 の値を示し、いずれの指標についても学級毎の得点（回答）の類似性が認められる。中でも「学校生活（教師との関係）」（ICC=0.07~0.17）、「学校風土（学級内の不和）」（ICC=0.14~0.18）は、いずれの時点・学年においても ICC の効果量が小~大であり、学級ごとの類似性が高い傾向にあった。

保護者調査の測定指標については、ICC=0.00~0.16 の値を示した。「保護者による教師の信頼性認知」については ICC=0.12~0.16 であり、いずれの時点・学年においても ICC の効果量が中~大であることから、学級ごとの類似性が高い傾向にあった。一方、「子供の多動・不注意」「子供の内在化問題」「子供の外在化問題」「子供の自閉傾向」については ICC=0.00~0.01 といずれの時点・学年においても ICC の値が 0 に近いことから、得点の学級による類似性よりも個人差が相対的に大きい傾向にあることが確認された。

学力調査の指標については、自治体により実施される学力調査が異なるため、自治体間での比較や 3 自治体の全体的な傾向の確認は叶わないものの、小学校 4 年生から 6 年生は ICC=0.01~0.07、中学校 1 年生から 3 年生は ICC=0.02~0.14 の値を示し、いずれの学校段階・教科についても学級毎の得点（回答）の類似性が認められる。また、全般的に小学校よりも中学校の方が ICC の値が高い傾向にあった。中でも、指定都市 B、市町村 C の中学校 1 年生から 3 年生の「学力（国語）」「学力（算数・

数学) 」については ICC=0.03~0.14 といずれの時点・学年においても ICC の効果量が概ね小～中であり、学級による得点の類似性が高い傾向にあることが確認された。

図表 II-37 学級単位の級内相関 (ICC)

	令和4年度								
	小4			小5			小6		
	ICC	$N_{class}$	$N_{total}$	ICC	$N_{class}$	$N_{total}$	ICC	$N_{class}$	$N_{total}$
児童生徒調査									
無気力	0.04	2302	55115	0.04	2231	54750	0.04	2296	56800
抑うつ・不安感情	0.04	2302	55073	0.04	2231	54659	0.03	2297	56832
不機嫌・怒り感情	0.05	2303	55211	0.04	2232	54907	0.04	2296	56995
向社会性	0.04	2302	57173	0.04	2232	56106	0.04	2297	57924
自尊感情	0.04	2299	53113	0.04	2229	52872	0.03	2292	54959
学校生活 (教師との関係)	0.12	2299	55554	0.15	2227	54452	0.17	2293	56261
学校生活 (友人との関係)	0.02	2297	54939	0.02	2229	53993	0.03	2293	55737
学校生活 (学業)	0.05	2298	56548	0.05	2228	55682	0.05	2293	57633
学級風土 (学級内の不和)	0.18	2299	56846	0.17	2230	55785	0.20	2293	57377
保護者調査									
保護者による教師の信頼性認知	0.14	2078	29933	0.16	1969	27670	0.15	2019	27392
子供の多動・不注意	0.00	2076	29660	0.00	1965	27426	0.01	2010	27110
子供の内在化問題	0.00	2078	29787	0.00	1966	27544	0.01	2010	27231
子供の外在化問題	0.01	2078	29659	0.00	1962	27402	0.01	2007	27087
子供の自閉傾向	0.00	2073	29123	0.00	1952	26866	0.00	2004	26572
学力調査 (都道府県 A)									
国語	0.05	1561	45789	0.04	1516	45848	0.04	1568	47326
算数・数学	0.04	1561	45791	0.04	1516	45846	0.04	1568	47317
学力調査 (指定都市 B)									
国語	0.05	751	19522	0.04	707	17076	0.04	758	18150
算数・数学	0.05	751	19524	0.05	707	17074	0.07	758	18152
学力調査 (市町村 C)									
国語	0.03	130	3680	0.03	135	3963	0.03	137	3964
算数・数学	0.04	130	3679	0.04	135	3959	0.04	137	3965
		中1			中2			中3	
	ICC	$N_{class}$	$N_{total}$	ICC	$N_{class}$	$N_{total}$	ICC	$N_{class}$	$N_{total}$
児童生徒調査									
無気力	0.03	1915	51472	0.03	1876	50059	0.03	1869	48463
抑うつ・不安感情	0.02	1915	51462	0.02	1876	50079	0.03	1869	48414
不機嫌・怒り感情	0.03	1917	51514	0.03	1875	50140	0.03	1869	48489
向社会性	0.04	1917	52679	0.03	1876	51193	0.03	1869	49449
自尊感情	0.02	1915	50179	0.02	1876	49031	0.02	1869	47764
学校生活 (教師との関係)	0.11	1915	51249	0.10	1875	49885	0.08	1868	48405
学校生活 (友人との関係)	0.02	1914	51043	0.02	1875	49645	0.02	1869	48297
学校生活 (学業)	0.03	1916	52381	0.03	1875	50727	0.02	1869	49036
学級風土 (学級内の不和)	0.17	1916	52312	0.15	1875	50685	0.14	1868	48931
保護者調査									
保護者による教師の信頼性認知	0.13	1685	22191	0.14	1566	19339	0.13	1482	16589
子供の多動・不注意	0.00	1684	21975	0.00	1565	19185	0.00	1473	16383
子供の内在化問題	0.00	1684	22070	0.00	1569	19245	0.00	1474	16442
子供の外在化問題	0.00	1683	21984	0.01	1569	19173	0.01	1474	16370
子供の自閉傾向	0.00	1674	21512	0.00	1562	18812	0.00	1469	16045

学力調査（都道府県 A）									
国語	0.03	1367	45050	0.03	1360	44075	0.02	1380	44233
算数・数学	0.03	1367	45051	0.03	1360	44080	0.03	1380	44218
学力調査（指定都市 B）									
国語	0.06	605	17248	0.05	575	15621	0.06	543	13635
算数・数学	0.06	605	17251	0.05	575	15632	0.06	543	13637
学力調査（市町村 C）									
国語	0.06	104	3429	0.07	106	3419	0.04	104	3349
算数・数学	0.10	104	3428	0.09	106	3415	0.06	104	3347
令和5年度									
	小4			小5			小6		
	ICC	<i>N</i> <sub>class</sub>	<i>N</i> <sub>total</sub>	ICC	<i>N</i> <sub>class</sub>	<i>N</i> <sub>total</sub>	ICC	<i>N</i> <sub>class</sub>	<i>N</i> <sub>total</sub>
児童生徒調査									
無気力	0.04	2311	53077	0.04	2174	55308	0.03	2121	55510
抑うつ・不安感情	0.04	2311	52850	0.03	2174	55186	0.03	2122	55518
不機嫌・怒り感情	0.05	2311	53112	0.04	2174	55418	0.03	2122	55636
向社会性	0.03	2313	54466	0.03	2174	56173	0.03	2123	56298
自尊感情	0.03	2312	50751	0.03	2172	53195	0.03	2121	53684
学校生活（教師との関係）	0.10	2312	53306	0.14	2172	54937	0.16	2123	54953
学校生活（友人との関係）	0.02	2313	53033	0.02	2171	54556	0.02	2123	54571
学校生活（学業）	0.04	2313	54641	0.04	2172	56227	0.04	2124	56237
学級風土（学級内の不和）	0.16	2313	55021	0.17	2172	56406	0.18	2123	56320
保護者調査									
保護者による教師の信頼性認知	0.13	2171	26695	0.15	2024	25937	0.15	1974	24485
子供の多動・不注意	0.00	2165	26416	0.00	2024	25678	0.01	1968	24252
子供の自閉傾向	0.00	2161	26019	0.00	2015	25293	0.00	1960	23826
学力調査（都道府県 A）									
国語	0.05	1654	45319	0.06	1553	45624	0.04	1523	45627
算数・数学	0.03	1654	45332	0.06	1553	45626	0.04	1523	45614
学力調査（指定都市 B）									
国語	0.05	935	26763	0.05	882	27287	0.04	882	27043
算数・数学	0.04	935	26756	0.05	882	27271	0.06	882	27019
学力調査（市町村 C）									
国語	0.02	142	3764	0.01	131	3732	0.03	138	3961
算数・数学	0.02	142	3764	0.02	131	3728	0.04	138	3961
	中1			中2			中3		
	ICC	<i>N</i> <sub>class</sub>	<i>N</i> <sub>total</sub>	ICC	<i>N</i> <sub>class</sub>	<i>N</i> <sub>total</sub>	ICC	<i>N</i> <sub>class</sub>	<i>N</i> <sub>total</sub>
児童生徒調査									
無気力	0.02	1759	50277	0.03	1747	49170	0.03	1797	50690
抑うつ・不安感情	0.02	1758	50285	0.02	1747	49144	0.02	1797	50732
不機嫌・怒り感情	0.02	1758	50332	0.02	1747	49238	0.03	1797	50784
向社会性	0.03	1759	51022	0.03	1748	49809	0.03	1797	51379
自尊感情	0.02	1759	48556	0.01	1748	47754	0.02	1797	49391
学校生活（教師との関係）	0.11	1758	49347	0.09	1748	48429	0.08	1797	50153
学校生活（友人との関係）	0.02	1759	49316	0.02	1748	48283	0.02	1796	50173
学校生活（学業）	0.04	1759	50481	0.03	1748	49424	0.02	1797	50870
学級風土（学級内の不和）	0.16	1759	50757	0.14	1748	49599	0.14	1797	51114
保護者調査									
保護者による教師の信頼性認知	0.13	1596	19027	0.12	1528	16901	0.14	1438	14673
子供の多動・不注意	0.00	1593	18846	0.01	1520	16685	0.01	1429	14460
子供の自閉傾向	0.00	1585	18493	0.00	1510	16399	0.01	1415	14150



国語	0.04	665	22726	0.05	698	23027	0.05	694	22832
算数・数学	0.06	665	22728	0.08	698	23041	0.07	694	22862
学力調査（市町村 C）									
国語	0.06	103	3519	0.06	105	3489	0.03	105	3328
算数・数学	0.10	103	3515	0.11	105	3490	0.04	105	3321

## 5. 調査研究に用いた測定指標と学級規模の相関

### (1) 児童生徒調査の測定指標と学級規模の相関

児童生徒調査の測定指標と学級規模の相関係数  $r$ 、 $p$  値、 $N$  を図表 II-38 に示す。なお、個人単位の結果は児童生徒個人単位の得点と学級規模との相関係数を、学級単位の結果は学級単位の得点（学級集計値：学級に所属する児童生徒の得点の平均値）と学級規模との相関係数を示す。

図表 II-38 より、複数の時点に共通する結果として、個人単位の分析では、無気力（ $r=0.02\sim0.03$  [小学校]、 $r=0.01$  [中学校]）、抑うつ・不安感情（ $r=0.02$  [小学校]、 $r=0.01$  [中学校]）、学級風土（学級内の不和）（ $r=0.06$  [小学校]、 $r=0.03\sim0.04$  [中学校]）については、小・中学校ともに3時点の調査のいずれにおいても学級規模との1%水準で有意な正の関連が見られ、学級規模が大きい学級に所属する児童生徒ほど、これらの得点が高い傾向にあることが確認された。

不機嫌・怒り感情（ $r=0.02\sim0.03$  [小学校]、 $r=0.00\sim0.01$  [中学校]）については、小学校の3時点すべてにおいて1%水準で有意な正の関連が見られた一方、中学校では令和4年度のみ1%水準で有意な正の関連が見られ、その他の時点では有意な関連は確認されなかった。

これに対し、学級単位の分析では、全体として相関係数の絶対値が個人単位よりも大きい傾向が見られた。特に、学級風土（学級内の不和）（ $r=0.15\sim0.16$  [小学校]、 $r=0.07\sim0.10$  [中学校]）については、すべての時点で1%水準の有意な正の関連が確認され、学級規模が大きい学級ほど、学級平均として所属する児童生徒の不和の認知が高い傾向にあることが確認された。また、学校生活（教師との関係）（ $r=-0.13\sim-0.11$  [小学校]、 $r=-0.12\sim-0.10$  [中学校]）についても、すべての時点で1%水準の有意な負の関連が見られ、学級規模が大きい学級ほど、学級平均として所属する児童生徒の教師との関係の評価が低い傾向にあることが確認された。

さらに、小学校では、無気力（ $r=0.06\sim0.08$  [小学校]）、抑うつ・不安感情（ $r=0.06\sim0.08$  [小学校]）、不機嫌・怒り感情（ $r=0.08\sim0.09$  [小学校]）についても一貫して1%水準で有意な正の関連が見られ、向社会性（ $r=-0.08\sim-0.04$  [小学校]）、学校生活（学業）（ $r=-0.07\sim-0.05$  [小学校]）についても有意な負の関連が確認された。ただし、中学校ではこれらの指標に関する関連は相対的に小さく、無気力（ $r=0.03\sim0.05$  [中学校]）、抑うつ・不安感情（ $r=0.03\sim0.04$  [中学校]）については中学校でもすべての時点で有意な正の関連が確認されたものの、不機嫌・怒り感情（ $r=0.01\sim0.03$  [中学校]）については中学校では令和4年度のみ有意な正の関連が見られ、その他は有意な関連は確認されなかった。

図表 II-38 児童生徒調査の測定指標と学級規模の相関係数 (r)

	令和4年度											
	個人単位						学級単位					
	小4～小6			中1～中3			小4～小6			中1～中3		
	r	p	N	r	p	N	r	p	N	r	p	N
無気力	.02	.00	166819	.01	.00	150115	.07	.00	6925	.04	.00	5747
抑うつ・不安感情	.02	.00	166717	.01	.00	150074	.08	.00	6925	.04	.00	5747
不機嫌・怒り感情	.02	.00	167259	.01	.00	150262	.09	.00	6924	.03	.01	5749
向社会性	-.02	.00	171358	.00	.94	153436	-.08	.00	6927	.02	.24	5749
自尊感情	.00	.96	161101	.01	.01	147093	-.01	.37	6914	.02	.07	5746
学校生活 (教師との関係)	-.04	.00	166428	-.04	.00	149666	-.11	.00	6918	-.12	.00	5747
学校生活 (友人との関係)	.00	.62	164829	.00	.86	149110	.00	.93	6917	.01	.56	5745
学校生活 (学業)	-.01	.00	170026	.00	.96	152263	-.05	.00	6919	.00	.84	5747
学級風土 (学級内の不和)	.06	.00	170164	.04	.00	152052	.16	.00	6920	.10	.00	5747
	令和5年度											
	個人単位						学級単位					
	小4～小6			中1～中3			小4～小6			中1～中3		
	r	p	N	r	p	N	r	p	N	r	p	N
無気力	.02	.00	164075	.01	.00	150275	.06	.00	6718	.05	.00	5419
抑うつ・不安感情	.02	.00	163725	.01	.00	150304	.06	.00	6717	.03	.03	5420
不機嫌・怒り感情	.03	.00	164338	.01	.05	150497	.08	.00	6716	.01	.42	5419
向社会性	-.01	.00	167100	-.01	.02	152348	-.04	.00	6719	-.02	.15	5422
自尊感情	.00	.64	157792	.00	.89	145833	.01	.63	6708	.00	.91	5415
学校生活 (教師との関係)	-.05	.00	163361	-.04	.00	148066	-.13	.00	6716	-.10	.00	5418
学校生活 (友人との関係)	.00	.47	162324	.00	.78	147907	.01	.48	6716	.02	.23	5417
学校生活 (学業)	-.02	.00	167268	.00	.94	150911	-.07	.00	6718	.00	.78	5420
学級風土 (学級内の不和)	.06	.00	167916	.03	.00	151604	.15	.00	6720	.07	.00	5418
	令和6年度											
	個人単位						学級単位					
	小4～小6			中1～中3			小4～小6			中1～中3		
	r	p	N	r	p	N	r	p	N	r	p	N
無気力	.03	.00	157043	.01	.00	144020	.08	.00	6357	.03	.04	5116
抑うつ・不安感情	.02	.00	156437	.01	.00	143997	.08	.00	6356	.03	.04	5115
不機嫌・怒り感情	.03	.00	156547	.00	.11	143911	.08	.00	6358	.01	.31	5113
向社会性	-.02	.00	160373	.00	.48	146067	-.06	.00	6357	-.02	.14	5115
自尊感情	-.01	.03	149195	.00	.61	140310	-.02	.16	6349	.00	.78	5114
学校生活 (教師との関係)	-.04	.00	155964	-.03	.00	142949	-.11	.00	6351	-.10	.00	5114
学校生活 (友人との関係)	.00	.68	154796	.00	.09	142609	.01	.59	6350	.02	.25	5113
学校生活 (学業)	-.02	.00	159132	.01	.00	145049	-.06	.00	6354	.02	.11	5113
学級風土 (学級内の不和)	.06	.00	159949	.03	.00	145329	.15	.00	6355	.08	.00	5115

## (2) 保護者調査の測定指標と学級規模の相関

保護者調査の測定指標と学級規模の個人単位の相関係数  $r$ 、 $p$  値、 $N$  を図表 II-39 に示す。なお、個人単位の結果は保護者個人単位の得点と学級規模との相関係数を、学級単位の結果は学級単位の得点（学級集計値：学級に所属する児童生徒の保護者の得点の平均値）と学級規模との相関係数を示す。

図表 II-39 より、複数の時点に共通する結果として、個人単位の分析では、保護者による教師の信頼性認知（ $r = -0.02 \sim -0.01$  [小学校]、 $r = -0.02 \sim -0.01$  [中学校]）について、小学校では3時点すべてにおいて1%水準で有意な負の関連が見られ、中学校では令和4年度および令和5年度において1%水準で有意、令和6年度において5%水準で有意な負の関連が確認された。すなわち、学級規模が大きい学級に所属する児童生徒ほど、保護者による教師の信頼性認知の得点が低い傾向が一貫して確認された。

これに対し、学級単位の分析では、保護者による教師の信頼性認知（ $r = -0.05 \sim -0.03$  [小学校]、 $r = -0.04 \sim -0.01$  [中学校]）は、学級規模との間に小学校では3時点すべてにおいて1%水準で有意な負の関連が見られ、中学校では令和4年度および令和5年度において有意な負の関連が確認されたが、令和6年度では有意な関連は認められなかった。個人単位の分析と比較すると、学級単位の分析では相関係数の絶対値がやや大きい傾向が見られ、学級規模と保護者による教師評価との関連が、学級平均水準でより明確に表れていることが確認された。

なお、子どもの多動・不注意、内在化問題、外在化問題、自閉傾向といった子どもの特性指標については、個人単位・学級単位ともに一貫した有意な関連は認められず、一部の時点で有意な関連が見られたものの、全体として関連は限定的であった。

図表 II-39 保護者調査の測定指標と学級規模の相関係数 ( $r$ )

	令和4年度											
	個人単位						学級単位					
	小4～小6			中1～中3			小4～小6			中1～中3		
	$r$	$p$	$N$	$r$	$p$	$N$	$r$	$p$	$N$	$r$	$p$	$N$
保護者による教師の信頼性認知	-0.02	.00	86764	-0.02	.00	60224	-0.05	.00	6762	-0.03	.01	5541
子供の多動・不注意	.00	.15	86008	-0.01	.11	59671	-0.01	.28	6758	-0.03	.04	5539
子供の内在化問題	.00	.26	86365	.00	.39	59879	.00	.80	6760	-0.01	.43	5539
子供の外在化問題	-0.01	.02	85972	.00	.71	59641	-0.02	.06	6760	-0.01	.69	5536
子供の自閉傾向	.00	.90	84428	.00	.32	58527	.00	1.00	6756	-0.02	.22	5532
	令和5年度											
	個人単位						学級単位					
	小4～小6			中1～中3			小4～小6			中1～中3		
	$r$	$p$	$N$	$r$	$p$	$N$	$r$	$p$	$N$	$r$	$p$	$N$
保護者による教師の信頼性認知	-0.02	.00	78890	-0.02	.00	52712	-0.05	.00	6861	-0.04	.01	5346
子供の多動・不注意	-0.03	.00	78146	-0.01	.25	52160	-0.07	.00	6858	-0.01	.47	5346
子供の自閉傾向	-0.01	.01	76993	-0.01	.05	51304	-0.03	.01	6857	-0.03	.07	5345
	令和6年度											
	個人単位						学級単位					
	小4～小6			中1～中3			小4～小6			中1～中3		
	$r$	$p$	$N$	$r$	$p$	$N$	$r$	$p$	$N$	$r$	$p$	$N$

保護者による教師の 信頼性認知	-0.01	.00	76475	-0.01	.03	49683	-0.03	.01	6983	-0.01	.40	5279
--------------------	-------	-----	-------	-------	-----	-------	-------	-----	------	-------	-----	------

### (3) 教員調査の測定指標と学級規模の相関

教員調査の測定指標と学級規模の相関係数  $r$ 、 $p$  値、 $N$  を図表 II-40 に示す。

図表 II-40 より、複数の時点・学校段階に共通する結果として、学級風土（学級内の不和）（ $r = 0.09 \sim 0.11$  [小学校]、 $r = 0.04 \sim 0.08$  [中学校]）および業務ストレス（ $r = 0.07 \sim 0.12$  [小学校]、 $r = 0.07 \sim 0.11$  [中学校]）については、小・中学校ともにすべての調査時点において学級規模との 1%水準で有意な正の関連が見られ、学級規模が大きい学級を担当する教員ほど、学級内の不和を強く認知し、業務ストレスが高い傾向にあることが確認された。

また、学級風土（学級への満足度）（ $r = -0.12 \sim -0.07$  [小学校]、 $r = -0.07 \sim -0.02$  [中学校]）および学級風土（規律正しさ）（ $r = -0.11 \sim -0.08$  [小学校]、 $r = -0.10 \sim -0.05$  [中学校]）については、小学校ではすべての時点において、中学校では多くの時点において、学級規模との 1%水準で有意な負の関連が見られ、学級規模が大きいほど、学級のまとまりや規律に対する評価が低い傾向が示された。

さらに、感情的サポート（ $r = -0.07 \sim -0.02$  [小学校]、 $r = -0.07 \sim -0.01$  [中学校]）および学業的サポート（ $r = -0.11 \sim -0.07$  [小学校]、 $r = -0.08 \sim -0.03$  [中学校]）については、小・中学校ともに多くの時点で学級規模との 1%水準で有意な負の関連が見られ、学級規模が大きい学級ほど、教員が提供していると認知するサポートの程度が低い傾向にあることが確認された。

一方、バーンアウトおよび抑うつについては、小学校では一部の時点において学級規模との有意な正の関連が見られたものの、中学校では多くの時点で有意な関連は確認されなかった。

また、ワークエンゲージメントおよび自律性支援については、小学校では一部の時点において学級規模との弱い負の関連が見られたものの、中学校では有意な関連はほとんど認められなかった。授業の進め方（達成目標の確認・フィードバック）についても、全体として相関係数は小さく、学級規模との関連は限定的であった。

さらに、主観的幸福感については、小学校では一部の時点において学級規模との有意な負の関連が見られたが、中学校では一貫した関連は確認されなかった。

在校等時間については、小・中学校ともにすべての調査時点において学級規模との有意な正の関連が見られ、学級規模が大きい学級を担当する教員ほど、在校等時間が長い傾向にあることが確認された。

図表 II-40 教員調査の指標と学級規模の相関係数 ( $r$ )

	令和4年度・夏					
	小4～小6			中1～中3		
	$r$	$p$	$N$	$r$	$p$	$N$
学級風土（学級内の不和）	.09	.000	4290	.04	.043	2627
学級風土（学習への志向性）	-.05	.003	4301	-.01	.718	2623
学級風土（学級への満足度）	-.07	.000	4268	-.02	.239	2618
学級風土（規律正しさ）	-.08	.000	4271	-.06	.001	2624
バーンアウト	.02	.170	4313	.02	.379	2626
抑うつ	.01	.382	4273	.01	.471	2624
ワークエンゲージメント	-.03	.037	4324	-.03	.116	2641
感情的サポート	-.04	.005	4196	-.05	.018	2587

学業的サポート	-.11	.000	4195	-.05	.016	2584
自律性支援	-.03	.050	4275	-.01	.521	2596
業務ストレス	.09	.000	4186	.08	.000	2564
協働的学び	-.04	.013	4282	-.04	.024	2616
授業の進め方 (達成目標の確認)	-.02	.203	4335	.00	.942	2639
授業の進め方 (フィードバック)	-.05	.000	4331	-.02	.369	2608
主観的幸福感	-.02	.409	2000	-.06	.027	1396
在校等時間	-	-	-	-	-	-

令和4年度・冬

	小4～小6			中1～中3		
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>N</i>
学級風土 (学級内の不和)	.11	.000	3955	.07	.000	2884
学級風土 (学習への志向性)	-.07	.000	3947	.02	.395	2888
学級風土 (学級への満足度)	-.12	.000	3931	-.03	.089	2879
学級風土 (規律正しさ)	-.11	.000	3948	-.07	.000	2874
バーンアウト	.07	.000	3947	.03	.176	2902
抑うつ	.05	.004	3948	.03	.166	2882
ワークエンゲージメント	-.05	.001	3978	.00	.914	2913
感情的サポート	-.05	.002	3925	-.01	.581	2879
学業的サポート	-.11	.000	3930	-.03	.099	2870
自律性支援	-.04	.017	3945	.01	.530	2895
業務ストレス	.09	.000	3894	.09	.000	2856
協働的学び	-.04	.007	3949	-.02	.403	2884
授業の進め方 (達成目標の確認)	-.01	.441	3979	.01	.743	2929
授業の進め方 (フィードバック)	-.10	.000	3985	.00	.879	2911
主観的幸福感	-.05	.017	1950	-.02	.411	1529
在校等時間	.08	.000	2477	.04	.073	1953

令和5年度・夏

	小4～小6			中1～中3		
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>N</i>
学級風土 (学級内の不和)	.10	.000	4280	.08	.000	2745
学級風土 (学習への志向性)	-.07	.000	4285	-.01	.679	2749
学級風土 (学級への満足度)	-.09	.000	4264	-.07	.000	2744
学級風土 (規律正しさ)	-.08	.000	4270	-.10	.000	2744
バーンアウト	.05	.001	4301	.03	.169	2771
抑うつ	.03	.057	4286	.03	.145	2749
ワークエンゲージメント	-.04	.004	4339	.00	.818	2785
感情的サポート	-.06	.000	4271	-.07	.000	2729
学業的サポート	-.08	.000	4266	-.08	.000	2726
自律性支援	-.03	.094	4305	-.03	.094	2761
業務ストレス	.07	.000	4215	.09	.000	2738
協働的学び	-.04	.010	4307	-.06	.001	2756
授業の進め方 (達成目標の確認)	-.02	.200	4348	-.05	.009	2790
授業の進め方 (フィードバック)	-.05	.000	4360	-.05	.017	2792
主観的幸福感	.00	.837	2739	.00	.888	1792
在校等時間	.11	.000	2507	.07	.002	1724

令和5年度・冬

	小4～小6			中1～中3		
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>N</i>
学級風土 (学級内の不和)	.10	.000	3905	.07	.000	2640
学級風土 (学習への志向性)	-.06	.000	3913	.02	.241	2643

学級風土（学級への満足度）	-.08	.000	3895	-.06	.004	2641
学級風土（規律正しさ）	-.08	.000	3894	-.06	.002	2634
バーンアウト	.05	.001	3916	.02	.314	2647
抑うつ	.05	.003	3900	.01	.477	2616
ワークエンゲージメント	-.03	.114	3956	-.01	.649	2667
感情的サポート	-.02	.122	3918	-.04	.032	2628
学業的サポート	-.07	.000	3905	-.05	.014	2628
自律性支援	.00	.831	3903	-.01	.781	2632
業務ストレス	.12	.000	3845	.11	.000	2603
協働的学び	-.01	.560	3914	.00	.907	2646
授業の進め方（達成目標の確認）	-.01	.502	3963	.00	.920	2674
授業の進め方（フィードバック）	-.04	.012	3969	-.01	.684	2671
主観的幸福感	-.06	.003	2406	-.03	.249	1729
在校等時間	.08	.000	2342	.07	.007	1673

令和6年度・夏

	小4～小6			中1～中3		
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>N</i>
学級風土（学級内の不和）	.11	.000	4804	.06	.002	2771
学級風土（学習への志向性）	-.03	.054	4791	.00	.945	2773
学級風土（学級への満足度）	-.12	.000	4780	-.05	.013	2752
学級風土（規律正しさ）	-.08	.000	4789	-.08	.000	2764
バーンアウト	.06	.000	4823	.04	.064	2786
抑うつ	.04	.003	4766	.04	.019	2773
ワークエンゲージメント	-.02	.142	4839	-.02	.342	2801
感情的サポート	-.04	.004	4769	-.05	.016	2763
学業的サポート	-.07	.000	4764	-.04	.037	2757
自律性支援	-.03	.057	4787	-.05	.010	2767
業務ストレス	.10	.000	4675	.10	.000	2733
協働的学び	-.02	.144	4783	-.06	.003	2773
授業の進め方（達成目標の確認）	-.03	.073	4853	-.05	.013	2811
授業の進め方（フィードバック）	-.05	.001	4851	-.02	.281	2798
主観的幸福感	-.02	.270	3876	-.04	.089	2091
在校等時間	.05	.011	2724	.08	.002	1764

令和6年度・冬

	小4～小6			中1～中3		
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>N</i>
学級風土（学級内の不和）	.10	.000	4114	.07	.001	2707
学級風土（学習への志向性）	-.04	.010	4125	.02	.199	2702
学級風土（学級への満足度）	-.12	.000	4088	-.05	.016	2697
学級風土（規律正しさ）	-.10	.000	4111	-.05	.018	2684
バーンアウト	.04	.005	4130	.04	.036	2716
抑うつ	.03	.054	4106	.03	.180	2704
ワークエンゲージメント	-.03	.029	4159	-.01	.441	2729
感情的サポート	-.07	.000	4107	-.05	.004	2691
学業的サポート	-.08	.000	4104	-.05	.008	2701
自律性支援	-.03	.062	4127	-.01	.622	2712
業務ストレス	.08	.000	4050	.07	.001	2665
協働的学び	-.04	.004	4120	-.01	.572	2708
授業の進め方（達成目標の確認）	-.03	.034	4168	-.04	.023	2737
授業の進め方（フィードバック）	-.03	.024	4170	-.03	.159	2726
主観的幸福感	-.04	.040	3319	-.02	.440	2060

#### (4) 学力調査データと学級規模の相関

学力調査の測定指標と学級規模の個人単位の相関係数  $r$ 、 $p$  値、 $N$ を図表 II-41 に示す。なお、個人単位の結果は児童生徒個人単位の得点と学級規模との相関係数を、学級単位の結果は学級単位の得点（学級集計値：学級に所属する児童生徒の得点の平均値）と学級規模との相関係数を示す。

図表 II-41 より、複数の時点・学校段階に共通する結果として、個人単位の分析では、都道府県 A の国語（ $r=0.06\sim0.12$  [小学校]、 $r=0.04\sim0.06$  [中学校]）、算数・数学（ $r=0.05\sim0.09$  [小学校]、 $r=0.02\sim0.05$  [中学校]）の両教科について、小・中学校ともに 3 時点すべてで 1%水準の有意な正の関連が見られた。また、指定都市 B においても、国語（ $r=0.04\sim0.19$  [小学校]、 $r=0.04\sim0.07$  [中学校]）、算数・数学（ $r=0.05\sim0.13$  [小学校]、 $r=0.05\sim0.07$  [中学校]）の両教科で、小・中学校の 3 時点すべてにおいて 1%水準の有意な正の関連が確認された。

一方、市町村 C では、国語（ $r=0.00\sim0.08$  [小学校]、 $r=0.02\sim0.07$  [中学校]）について、小学校では 2 時点（令和 5 年度、令和 6 年度）で 1%水準の有意な正の関連が見られ、令和 4 年度では有意ではなかった。中学校では 2 時点（令和 4 年度、令和 5 年度）で 1%水準、1 時点（令和 6 年度）で 5%水準の有意な正の関連が見られた。算数・数学（ $r=0.00\sim0.06$  [小学校]、 $r=0.04\sim0.09$  [中学校]）については、小学校では 2 時点（令和 5 年度、令和 6 年度）で 1%水準の有意な正の関連が見られ、中学校では 3 時点すべてで 1%水準の有意な正の関連が確認された。

学級単位の分析では、都道府県 A の国語（ $r=0.12\sim0.24$  [小学校]、 $r=0.13\sim0.16$  [中学校]）、算数・数学（ $r=0.11\sim0.21$  [小学校]、 $r=0.09\sim0.13$  [中学校]）について、すべての時点で 1%水準の有意な正の関連が見られた。指定都市 B では、国語（ $r=0.09\sim0.31$  [小学校]、 $r=0.08\sim0.15$  [中学校]）、算数・数学（ $r=0.12\sim0.28$  [小学校]、 $r=0.14\sim0.17$  [中学校]）のいずれも 3 時点すべてで 1%水準の有意な正の関連が確認された。市町村 C については、国語（ $r=0.02\sim0.18$  [小学校]、 $r=0.07\sim0.19$  [中学校]）、算数・数学（ $r=0.00\sim0.16$  [小学校]、 $r=0.09\sim0.21$  [中学校]）について、一部の時点では有意でない場合も見られたが、全体として正の関連が確認された。

ただし、上記の関連は、他の要因を何ら考慮しない、単一の変数同士の単相関分析に基づくものである。結果の解釈にあたっては、次章以降における他の要因を考慮した応用分析の結果を合わせて参照されたい。

図表 II-41 学力調査の指標と学級規模の相関係数 (r)

令和4年度												
	個人単位						学級単位					
	小4～小6			中1～中3			小4～小6			中1～中3		
	r	p	N	r	p	N	r	p	N	r	p	N
都道府県 A												
国語	.06	.00	138970	.04	.00	133358	.12	.00	4647	.13	.00	4107
算数・数学	.05	.00	138961	.02	.00	133349	.11	.00	4647	.09	.00	4107
指定都市 B												
国語	.04	.00	54754	.06	.00	46506	.09	.00	2218	.12	.00	1725
算数・数学	.05	.00	54756	.07	.00	46522	.12	.00	2218	.15	.00	1725
市町村 C												
国語	.00	.67	11608	.07	.00	10202	.02	.63	403	.19	.00	316
算数・数学	.00	.82	11604	.09	.00	10195	.00	.95	403	.21	.00	316
令和5年度												
	個人単位						学級単位					
	小4～小6			中1～中3			小4～小6			中1～中3		
	r	p	N	r	p	N	r	p	N	r	p	N
都道府県 A												
国語	.12	.00	136578	.05	.00	131262	.24	.00	4733	.15	.00	4057
算数・数学	.09	.00	136580	.05	.00	131235	.21	.00	4733	.13	.00	4057
指定都市 B												
国語	.19	.00	81093	.07	.00	69060	.31	.00	2699	.15	.00	2047
算数・数学	.12	.00	81046	.07	.00	69092	.28	.00	2699	.17	.00	2047
市町村 C												
国語	.08	.00	11457	.03	.00	10273	.18	.00	411	.12	.03	313
算数・数学	.06	.00	11453	.04	.00	10271	.16	.00	411	.12	.04	313
令和6年度												
	個人単位						学級単位					
	小4～小6			中1～中3			小4～小6			中1～中3		
	r	p	N	r	p	N	r	p	N	r	p	N
都道府県 A												
国語	.09	.00	135902	.06	.00	128593	.18	.00	4852	.16	.00	3986
算数・数学	.09	.00	135866	.05	.00	128591	.16	.00	4852	.12	.00	3986
指定都市 B												
国語	.18	.00	82357	.04	.00	68585	.26	.00	2825	.08	.00	2057
算数・数学	.13	.00	82325	.05	.00	68631	.27	.00	2825	.14	.00	2057
市町村 C												
国語	.05	.00	11263	.02	.01	10336	.10	.05	415	.07	.22	313
算数・数学	.05	.00	11260	.05	.00	10326	.11	.03	415	.09	.11	313

## 6. 本章のまとめと課題

### (1) 対象自治体における学級規模・学年規模の特徴

#### 小学校（小4～小6）の特徴

本研究の対象自治体における小学校の学級規模は、各年度・自治体を通じて平均 26.58～31.57 人の範囲に収まっていた。都道府県 A および指定都市 B では概ね 29～31 人台で推移しているのに対し、市町村 C では 26～28 人台と相対的に小さい値を示した。標準偏差は 4.13～7.06 であり、特に市町村

Cでは他自治体よりもばらつきが大きい傾向が認められた。したがって、小学校段階では大きな自治体間差は見られないものの、市町村Cではやや小規模かつ分散が大きいという特徴が確認された。

一方、小学校の学年規模については、自治体間で明確な差が認められた。平均値は51.79～84.97人であり、市町村Cでは約52～54人と最も小さく、指定都市Bでは約82～85人と最も大きかった。都道府県Aは約68～70人台で中間に位置していた。標準偏差は30人台前半～後半であり、同一自治体内でも学年規模のばらつきが大きいことが確認された。特に市町村Cでは、小規模校から中規模校までが混在している実態が反映されていると考えられる。

### 中学校（中1～中3）の特徴

中学校の学級規模は、各自治体において平均33.49～35.81人であった。指定都市Bでは35人台後半で安定しており、標準偏差も約3人前後と小さい。また、学級規模の最小値が20人台以上となっており、自治体内に小規模学級がほとんど存在しない。一方、都道府県Aは34人台前半で推移し、市町村Cでは33～34人台とやや小さい値を示した。標準偏差は市町村Cで4～6人台と大きく、都道府県Aおよび市町村Cでは、学級規模の最小値が1桁台から10人台まで含まれており、学級規模のばらつきが相対的に大きいことが確認された。

中学校の学年規模については、平均104.30～171.85人と自治体間差がより顕著であった。指定都市Bでは約166～172人と最も大きく、都道府県Aでは約128～134人、市町村Cでは約104～112人と相対的に小さい値を示した。この傾向はすべての調査時点で一貫しており、中学校段階では自治体の人口集積度や学校統廃合の影響が、学年規模により強く反映されていることが示唆される。

### 対象自治体における学級規模・学年規模の特徴

以上のことから、対象自治体における学級規模・学年規模には、以下のような構造的特徴が認められる。

第一に、学級規模は学校段階を問わず大きな自治体差は見られず、おおむね30人前後（小学校）、35人前後（中学校）に収束している。ただし、市町村Cでは平均がやや小さく、分散が大きいという特徴が確認された。

第二に、これとは対照的に、学年規模には明確な自治体差が存在する。指定都市Bでは一貫して大規模、都道府県Aは中規模、市町村Cは小規模という構造がすべての年度で確認された。

第三に、指定都市Bでは学級規模・学年規模ともに比較的分散が小さく、規模の均質な学校が多い傾向があるのに対し、市町村Cでは分散が大きく、小規模校から中規模校までが混在する多様性の高い学校規模構造が形成されている。

これらの違いは、本研究において、学級規模の編制と児童生徒の社会情緒的側面や学力、教員の心理的側面や学習指導の諸側面との関連を検討する際に、学級規模のみならず、学校全体の規模や自治体の特性を同時に考慮する必要性を示唆するものである。

## (2) 学級規模と測定指標との関連の全体的傾向

本研究では、児童生徒調査、保護者調査、教員調査、および学力調査の各データを用いて、学級規模と多様な心理・行動・認知指標との関連を検討した。その結果、学級規模と各測定指標との関連は、調査主体（児童生徒・保護者・教員）および指標の内容によって異なる一方で、一定の共通傾向

も認められた。また、多くの指標において、学級単位の分析では個人単位よりも相関係数の絶対値が大きい傾向が認められた。

### 児童生徒調査の指標と学級規模の関連の特徴

児童生徒調査においては、個人単位の分析では、複数の時点・学校段階に共通して、無気力、抑うつ・不安感情、学級風土（学級内の不和）について学級規模との間に一貫して有意な正の関連が見られた。一方、学校生活（教師との関係）については一貫して有意な負の関連が確認され、向社会性や学校生活（学業）についても、特に小学校段階で負の関連が認められた。

これに対し、学級単位の分析では、同様の関連方向が確認されるとともに、相関係数の絶対値が個人単位よりも大きくなる傾向が見られた。特に、学級風土（学級内の不和）及び学校生活（教師との関係）については、小・中学校ともに比較的明瞭な関連が示され、学級規模が大きい学級ほど、学級平均として不和の認知が高く、教師との関係評価が低い傾向がより強く表れていた。

これらの結果は、学級規模の拡大が、児童生徒の情緒的側面や対教師関係、学級風土の認知に対して、一貫して不利な方向に関連している可能性を示唆するものである。また、学級規模の拡大が、児童生徒個人の心理状態のみならず、学級全体の雰囲気や関係性の水準にも関連している可能性を示唆するものである。

### 保護者調査の指標と学級規模の関連の特徴

保護者調査においては、個人単位の分析で、保護者による教師の信頼性認知が複数の時点・学校段階において学級規模と有意な負の関連を示した。すなわち、学級規模が大きい学級ほど、保護者から見た教師の信頼性評価が低い傾向が一貫して確認された。

学級単位の分析においても同様に負の関連が認められ、特に小学校ではすべての時点で有意な関連が確認された。また、多くの時点で個人単位よりも相関係数の絶対値が大きく、学級平均水準で見ると、学級規模と保護者評価との関連がより明瞭に示された。この結果は、学級規模が大きい学級ほど、保護者から見た教師の信頼性に関する評価が低下する傾向を示しており、学級規模の拡大が、学校-家庭間の関係性の認知にも影響を及ぼしうることを示唆している。

一方、子どもの問題行動や特性に関する指標については、個人単位・学級単位ともに一貫した関連は認められなかった。

### 教員調査の指標と学級規模の関連の特徴

教員調査においては、学級風土（学級内の不和）および業務ストレスが、小・中学校ともにすべての調査時点で学級規模と有意な正の関連を示した。すなわち、学級規模が大きい学級を担当する教員ほど、学級運営上の困難さや業務負担を強く認知している傾向が一貫して確認された。

また、学級への満足度、規律正しさ、感情的サポート、学業的サポートといった指標については、多くの時点で学級規模との有意な負の関連が見られ、学級規模が大きいほど、学級運営の質や支援的実践に対する評価が低い傾向が示された。

一方で、バーンアウトや抑うつ、ワークエンゲージメントなどの教員個人の心理的指標については、学校段階や時点によって関連の有無が異なり、学級規模との関連は必ずしも一貫していなかった。ただし、在校等時間については、小・中学校ともにすべての時点で有意な正の関連が見られ、学級規模の拡大が教員の職務従事時間の長さに関連している可能性が示唆された。

## 学力調査の指標と学級規模の関連の特徴

学力調査データにおいては、個人単位の分析で、すべての自治体において、国語および算数・数学の得点と学級規模との間に、概ね正の関連が認められた。特に、都道府県 A および指定都市 B では、小・中学校のすべての時点で一貫して有意な正の関連が確認された。

学級単位の分析では、これらの正の関連はさらに明瞭となり、多くの自治体・学校段階で相関係数の絶対値が個人単位よりも大きくなった。特に都道府県 A 及び指定都市 B の小学校段階では、学級規模と学級平均学力との間に比較的強い相関が認められた。

市町村 C では、一部の時点・学校段階で有意な関連が見られない場合もあったが、全体としては、学級規模が大きい学級に所属する児童生徒ほど、学力得点が高い傾向が認められた。学級単位で見ると正の関連がより明確に表れる傾向が確認された。

ただし、上記の関連は、他の要因を何ら考慮しない、単一の変数同士の単相関分析に基づくものである。第Ⅲ章において詳しく取り上げる通り、学級規模と学力との関連については、(1)人口密度が高い都市部の学校では、構造的に学級規模が大きくなりやすい一方で、社会経済的背景に恵まれ学力の高い児童生徒が集まりやすい傾向があり、学級規模が大きいほど学力も高いという、本来の効果とは逆の「疑似的な正の相関」が生じやすいこと（人口密度による疑似的な相関）、(2)学力が相対的に低い児童生徒が多い場合に、学校側の判断で意図的に学級規模を小さく編制することがあり、その場合、単純な比較では「少人数学級ほど学力が低い」という歪んだ結果が導かれる可能性があること

（学校の裁量的判断の影響）、(3)保護者の教育期待の高さや課外指導の量、学校の教育熱意といった多数の要因が、学級規模と学力の双方に影響を及ぼしていること（多様な交絡因子の存在）などが想定される。このため、他の要因を考慮した分析モデルの下で、学級規模と学力の関連について解釈を行う必要がある。他の要因の影響を考慮した応用分析の結果については、第Ⅲ章を参照されたい。

### (3) まとめと課題

以上の結果から、学級規模の大きさは、児童生徒および教員の心理的負担や学級運営上の困難さ、教師との関係性やサポートに関する否定的な認知と一貫して関連していた。この傾向は個人単位の分析においても認められたが、多くの測定指標では学級単位の分析において相関係数の絶対値がより大きくなり、学級規模が学級全体の雰囲気や関係性の水準と関連している可能性が示唆される。

一方で、学力については、個人単位・学級単位のいずれにおいても、学級規模が大きいほど高い傾向が概ね一貫して認められたが、この関連性の背後には単相関分析では考慮されないさまざまな要因が影響している可能性があり、本章の分析のみから学級規模との関連性について積極的に結論づけることはできない。詳細な検討結果は、第Ⅲ章において取り扱われる応用分析の結果を参照されたい。

本章の結果から、少なくとも児童生徒の社会情緒的側面や学級内での児童や教師との関係性、学級風土などは学級規模との負の関連が比較的明瞭であり、これらの結果は、学級規模が児童生徒や教員に及ぼす影響が多面的である可能性を示している。学級規模の効果を検討する際には、児童生徒の社会情緒的側面や学級内での児童や教師との関係性、学級全体の風土、教師の指導のあり方など、心理的・関係的・運営的側面を含む多面的な観点から評価する必要があることを示唆するものである。

ただし、以上の結果は、各調査時点における学級規模と各測定指標との単相関を示したものであり、因果関係を示すものではない点に留意が必要である。また、学級規模は、学校ごとの規模の差や学級編制の方針、自治体の人口構成や地域特性等とも関連している可能性があり、これらの要因が結

果に影響を及ぼしていることも考えられる。このような要因を統制・考慮した場合、単相関で観察された関連の大きさや方向とは異なる効果が確認される可能性がある。したがって、学校間差や自治体間差等を統制した応用的な分析を行い、学級規模と各測定指標との関連について、より詳細に検討する必要がある。

さらに、本研究では個人単位と学級単位の双方で分析を行ったが、水準によって関連の強さが異なる結果も確認された。この点は、学級規模の影響が個人レベルの差異のみならず、学級という集合体の水準の特徴と結びついている可能性を示唆している。そのため、階層構造を考慮した多層的な分析を通じて、学校間差や自治体間差を統制した上で、学級規模と各測定指標との関連の頑健性およびその解釈可能性をより詳細に検討する必要がある。階層構造を考慮した応用分析の結果については、次章以降を参照されたい。

## 7. 引用文献

- 江村 早紀・大久保 智生 (2012). 小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連—小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討— 発達心理学研究, 23(3), 241-251.
- 古川 壽亮・大野 裕・宇田 英典・中根 允文 (2003). 一般人口中の精神疾患の簡便なスクリーニングツールに関する研究 厚生労働省科学研究費「心の健康問題と対策基盤の実態に関する研究」研究協力報告書, pp.1-4.
- Fordyce, M.W. (1988). A review of research on the happiness measures: A sixty second index of happiness and mental health. Soc Indic Res 20, 355–381. <https://doi.org/10.1007/BF00302333>
- Hox, J. (2010). Multilevel analysis : Techniques and applications(2nd ed.). New York, NY : Routledge Academic.
- 伊藤 亜矢子 (2009). 小学生用短縮版学級風土質問紙の作成と活用 コミュニティ心理学研究, 12 (2), 155-169.
- 伊藤 亜矢子・宇佐美 慧 (2017). 新版中学生用学級風土尺度 (Classroom Climate Inventory; CCI) の作成 教育心理学研究, 65 (1), 91-105.
- 伊藤大幸・村山 恭朗・浜田 恵・高柳 伸哉・明翫 光宜. (2022). 療育手帳の交付判定のための知的機能／適応行動の評価尺度 Adaptive Behavior and Intelligence Test - Clinical Version の開発. 辻井正次 (編) 療育手帳の交付判定及び知的障害に関する専門的な支援等に資する知的能力・適応行動の評価手法の開発のための研究 (pp. 107-173). 厚生労働省科学研究費補助金 (障害者政策総合研究事業) .
- 伊藤 大幸・松本 かおり・高柳 伸哉・原田 新・大嶽 さと子・望月 直人・中島 俊思・野田 航・田中 善大・辻井 正次 (2014). ASSQ 日本語版の心理測定学的特性の検証と短縮版の開発 心理学研究, 85(3), 304-312.
- 飯村 周平・久保田 愛子・榎原 良太・武藤 世良・利根川 明子・遠藤 利彦 (2022). 児童生徒用向社会性尺度の作成 日本心理学会第 86 回大会発表論文集, pp.636.
- 金山 元春・中台 佐喜子・磯部 美良・岡村 寿代・佐藤 正二・佐藤 容子. (2006). 幼児の問題行動の個人差を測定するための保育者評定尺度の開発. パーソナリティ研究, 14, 235-237.
- Kessler, R. C., Andrews, G., Colpe, L. J., Hiripi, E., Mroczek, D. K., Normand, S. L. T., Walters, E. E., & Zaslavsky, A.M. (2002). Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress. Psychol Med, 32(6), 959-76.

- 久保真人 (2004). バーンアウトの心理学—燃え尽き症候群とは—サイエンス社
- 国立教育政策研究所 (編) (2019). 教員環境の国際比較 : OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018 報告書—学び続ける教員と校長— ぎょうせい
- 国立教育政策研究所 (2021a). 令和 3 年度全国学力・学習状況調査 小学校 学校質問紙
- 国立教育政策研究所 (2021b). 令和 3 年度全国学力・学習状況調査 中学校 学校質問紙
- 国立教育政策研究所 (2023). 令和 4 年度プロジェクト研究報告書 教員の配置等に関する教育政策の実証に関する研究報告書 国立教育政策研究所
- 三和 秀平・外山 美樹 (2021). 教師の教科指導学習動機は小学生の自律的な学習動機づけと関連するの—自律性支援を媒介要因として— 教育心理学研究, 61(1), 26-36.
- 村山 恭朗・伊藤 大幸・浜田 恵・中島 俊思・野田 航・片桐 正敏・高柳 伸哉・田中 善大・辻井 正次 (2015). いじめ加害・被害と内在化/外在化問題との関連性 発達心理学研究, 26(1), 13-22.
- OECD (2018). 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018 年 第 3 回調査
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- 桜井 茂男 (2000). ローゼンバーグ自尊感情尺度日本語版の検討 筑波大学発達臨床心理学研究, 12, 65-71.
- Schaufeli, W. B., Shimazu, A., Hakanen, J., Salanova, M., & De Witte, H. (2019). An ultra-short measure for work engagement: The UWES-3 validation across five countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 35, 577-591. <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759/a000430>
- 嶋田 洋徳・戸ヶ崎 泰子・坂野 雄二. (1994). 小学生用ストレス反応尺度の開発. *健康心理学研究*, 7, 46-58.
- Shimazu, A., Schaufeli, W. B., Kosugi, S. et al. (2008). Work engagement in Japan: Validation of the Japanese version of Utrecht Work Engagement Scale. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 510-523.
- 杉本 希映・遠藤 寛子・飯田 順子・青山 郁子・中井 大介 (2019). 保護者による教師の信頼性認知尺度の開発とその関連要因の検討 教育心理学研究, 67 (3), 149-161.
- 山森 光陽・徳岡 大・萩原 康仁・大内 善広・中本 敬子・磯田 貴道 (2021). クラスサイズ及び達成目標の提示と達成状況のフィードバックの頻度による 2 年間にわたる学力の変化の違い—小学校第 4, 5 学年の社会科を対象として— 教育心理学研究, 69(3), 297-316.

## 第 III 章 少人数学級が児童生徒の学力と非認知的側面に与える影響

お茶の水女子大学 基幹研究院 人間科学系  
伊藤 大幸

### 1. 要旨

本研究は、学級規模が日本の小中学生の学力および心理社会的側面に与える影響を、自然実験的手法を用いて包括的に検証したものである。先行研究では、学級規模の効果について必ずしも一貫した知見が得られていない。その主な原因として検出力不足や交絡要因の影響といった方法論的問題が挙げられる。本研究では、学級規模の上限規定に基づく制度的不連続性を利用し、交差分類マルチレベルモデルおよび付加価値効果モデルを用いて因果効果を推定した。3自治体における延べ約 128 万件の大規模縦断データを分析対象とし、学力（国語・数学・英語）に加え、社会情動的スキル、精神的健康、学校適応といった心理社会的側面への影響も幅広く検証した。分析の結果、学級規模の縮小は、算数・数学や英語などの学力面だけでなく、自尊感情、抑うつ、学級不和などの心理社会的側面にも広く望ましい効果を示した。これらの効果は単年度にとどまらず、複数年にわたって累積する傾向が示され、長期的には無視できない影響を持つことが示唆された。さらに、費用便益分析の結果、学力単体への影響に限定しても、学級規模縮小は将来の所得向上を通じてコストを上回る経済的利益をもたらす可能性が示された。これらの知見は、少人数学級政策を児童生徒の認知的・心理社会的発達や学校生活の質を支える基盤的条件として再評価する必要性を示唆するものである。

### 2. 問題と目的

我が国の学級規模は、国際的に見て、際立って大きい水準にある。日本の平均学級規模は初等教育（小学校）で約 27 人、前期中等教育（中学校）で約 32 人であり、OECD 加盟国全体の平均（初等教育で約 21 人、前期中等教育で約 23 人）を大きく上回っている（OECD, 2025）。小学校段階では日本はチリおよびイスラエルに次いで学級規模が大きく、中学校段階では日本とチリが OECD 加盟国の中で最も大きい学級規模を有している（OECD, 2025）。このように、日本は小・中学校ともに先進諸国のなかで学級規模が最も大きい国の一つである。

このような構造的特徴は、日本の学校教育の高い効率性を示唆する一方で、個々の児童生徒に対するきめ細かな支援や個別対応を行う上での制約ともなりうる。特に近年では、学力のみならず、社会情動的スキルや精神的健康、学校適応など多様な教育成果が重視されるようになっており、日本の大規模な学級構造が、児童生徒の発達や教育機会にどのような影響を与えているのかを多角的に検討する必要性が高まっている。

#### 学級規模に関する知見の交錯と方法論的要因

学級規模の効果に関する研究は長い歴史を有するが、その知見は一貫しておらず、肯定的見解と否定的見解が併存してきた。これまでの研究の大部分は、学級規模が児童生徒の学力に及ぼす影響に焦点を当てており、少人数学級の有効性を支持する研究（例：Achilles, 1999; Biddle & Berliner, 2002; Finn et al., 2003; Blatchford & Russell, 2020）がある一方で、その効果に懐疑的、あるいは否定的な立場をとる研究も少なくない（例：Hanushek, 1999; Slavin, 1989）。このように知見が交錯する主な理由としては、「検出力の不足」と「内的妥当性の問題」という二つの方法論的制約が指摘できる。

**検出力の不足** 学級規模が学力に及ぼす効果は、「個々の児童生徒」に着目した場合、必ずしも大きな効果量として観測されるものではない。代表的な無作為化比較実験である米国の Project STAR (Student-Teacher Achievement Ratio) では、学級規模を 22 人程度から 15 人程度へ縮小することで、読みおよび算数の学力に約 0.2 標準偏差 (SD) の向上が認められている (Finn & Achilles, 1999; Krueger, 1999)。この効果量は、心理学や教育学の一般的基準では「小さい効果」と評価されることが多い。

しかし、少人数学級政策の意義を評価する際には、個人レベルの効果量のみで判断することは適切ではない。学級規模の縮小は、特定の児童生徒に限定された介入ではなく、同一の学級・学年に在籍する多数の児童生徒に同時に影響を及ぼす。そのため、集団全体に対する累積的效果として捉えれば、個々の効果が小さくとも、社会的・経済的には無視できない影響を持ちうる。実際、Krueger (2003) は、幼稚園から小学校低学年 (K-3) 段階において、学級規模を 1 人縮小することによる学力向上が約 0.01SD 程度であっても、将来的な賃金上昇などを通じて十分な経済的便益が得られると試算している。将来の社会的成功との関連がより強いとされる小中学生段階の学力に関しては、より小さい効果量であっても、実質的に重要な意味を持つ可能性がある。

また、自然発生的な学級規模の変動を利用した相関研究や準実験研究では、説明変数である学級規模の変動幅自体が小さいことが多く、統計的検出力が著しく低下しやすい。例えば、学級規模を 10 人縮小した場合に学力が 0.05SD 向上すると仮定し、学級規模の標準偏差を 4 とすると、検出力 0.80 を確保するためにはおよそ 2 万人規模のサンプルが必要となる。この規模は、多くの既存研究では現実的に確保されていない。加えて、複数の交絡因子を統制する場合や、学校間変動を除外する分析を行う場合には、さらに大規模なサンプルが求められる。したがって、十分な検出力を備えていない研究において学級規模の効果が検出されなかったとしても、それをもって学級規模の効果自体を否定する根拠とすることはできない。

**内的妥当性の問題** 学級規模研究の初期段階では、相関デザインに基づく研究が主流であり、学級規模と学業成績との単純な関連が検討されてきた (Davie et al., 1972; Little et al., 1972; Morris, 1959; Wiseman, 1967)。これらの研究では、結果の不一致が特に大きく、場合によっては大規模学級の児童生徒の方が小規模学級の児童生徒よりも高い学力を示すといった逆の関連が報告されることもあった。

しかし、こうした結果の解釈は内的妥当性の観点から、きわめて困難である。なぜなら、学級規模と学力の関連が、第三の交絡因子や逆因果関係によって説明される可能性を排除できないためである。具体的には、①都市部の学校ほど人口密度が高く学級規模が大きくなりやすい一方で、社会経済的背景に恵まれ学力の高い児童生徒が集まりやすいことや、②学力が相対的に低い児童生徒が多い場合に、学校の裁量によって意図的に学級規模が小さく編制されることなどが挙げられる。これらはいずれも、学級規模の効果を正の方向 (つまり本来の学級規模の効果とは反対方向) に歪める可能性を持つ。一方で、③教育熱意の高い学校では、学級規模を小さく編制する傾向があると同時に、教育の質が高いために児童生徒の学力も高いといった状況も想定され、この場合には学級規模の効果が過大評価される可能性がある。このように、単純な相関デザインでは複数の交絡要因に同時に対処することが困難であり、前述した効果量の小ささも相まって、学級規模の因果効果の正確な推定はほぼ不可能である。

異なるアプローチとして、学級規模の平均的水準が異なる国や地域の教育成果を比較する国際比較研究が広く用いられてきた。その代表例が、PISA 調査に基づく OECD の分析である (OECD, 2012)。これらの研究では、日本や韓国、香港といった東アジア諸国が比較的大規模な学級を維持しつつ高い学力水準を示していることから、「学級規模は教育成果にとって重要ではない」と結論づけられること

が少なくない。しかし、この種の比較も相関デザインの一つであり、相関関係と因果関係の混同という論理的欠陥を免れない。大規模学級を採用しながら高い学力を達成しているという事実は、学級規模が学力向上の原因であることを示すものではなく、文化的・教育的・経済的背景など、他の要因によって説明される可能性が高い。特に日本を含む東アジア諸国では、保護者の学業期待の高さや課外指導の量といった要因が欧米諸国より顕著であることが知られており、これらの交絡因子によって学級規模と教育成果との疑似的な正の関連が生じている可能性が高い。このような条件下で、学級規模のように個人レベルでは効果量の小さい要因の影響を正確に推定することは、きわめて困難である。それにもかかわらず、こうした科学的に不確かな知見に基づく主張が、国際的な教育政策論争において強い影響力を持ち続けている点が指摘されている (Blatchford & Russell, 2020)。

以上を踏まえると、学級規模の効果を正確に検証するためには、①小さな効果量を検出可能とする十分に大規模なサンプルを確保すること、②交絡因子や逆因果の影響を最小限に抑えうる内的妥当性の高い研究デザインを採用すること、という二つの方法論的要件を同時に満たすことが不可欠である。しかし、既存研究の大部分はこれらの要件を十分に満たしておらず、それが学級規模研究における知見の交錯を生み出す主要な要因になっていると考えられる。

### 学級規模の因果効果に関する知見

学級規模の効果に関する研究の多くは、前節で述べたような検出力や内的妥当性の問題を十分に克服できていない。一方で、数は限られるものの、これらの方法論的要件を比較的高い水準で満たし、学級規模の因果効果に迫った研究も存在する。こうした研究は、大きく実験研究と準実験研究（自然実験）の二つに分類される。

**実験研究** 相関研究や観察研究における最大の問題は、学級規模と学力との関連が、社会経済的背景や学校の裁量、教師配置といった交絡因子によって説明される可能性を排除できない点にある。この問題を根本的に克服するためには、児童生徒や教師を、学級規模の異なるクラスへ無作為に割り当てる実験研究が理想的である。無作為割当が適切に実施されれば、理論的には、学級規模と学力差との因果関係を他の要因から切り離して推定することが可能となる。

この種の研究として最も代表的なのが、米国テネシー州で実施された **Project STAR** である。この研究では、同一校内において、児童および教師を小規模学級（13～17人）と通常学級（22～25人）に無作為に割り当て、学級規模の効果を検証した。対象は79校、約7,000人の児童であり、幼稚園年長から小学校3年生までの期間にわたって追跡が行われた。その結果、読みおよび算数のいずれにおいても、小規模学級に在籍した児童は通常学級の児童に比べて約0.2標準偏差高い成績を示すことが明らかになった (Finn & Achilles, 1999; Krueger, 1999)。さらに、実験終了後も学力差が数年間持続することが確認されている。

このほかにも、米国では **SAGE** や **Prime Time** など、少人数学級を導入した実験的研究がいくつか報告されている。しかし、これらの多くは学級規模の縮小と他の教育改革（補助教員の配置やカリキュラム改善など）が同時に実施されており、学級規模そのものの効果を厳密に切り分けた研究は限られている。そのため、実験研究全体としては、学級規模の因果効果に関して決定的な知見が十分に蓄積されているとは言い難い。

また、実験研究は内的妥当性の観点では最も強力な研究デザインである一方、少人数学級に関する実験の実施には大きな倫理的・現実的制約が伴う。学級規模の縮小は、児童生徒の将来的な学習や進路に長期的影響を及ぼす可能性があるため、無作為に不利な条件を割り当てることへの倫理的懸念が

生じやすい。加えて、小規模学級の実施には教員の増員や教室の確保といった多大な制度的・財政的コストが必要となる。このような制約の結果、学級規模に関する厳密な実験研究は極めて少なく、得られた知見を異なる年齢層、時代、地域へ一般化できるかどうか（外的妥当性）については依然として不明確な点が多い。

**準実験研究** こうした実験研究の困難性を補うアプローチとして発展してきたのが、準実験研究、いわゆる自然実験である。日本を含む多くの国や地域では、学級規模の上限（最大人数）が制度的に厳格に定められており、一定の児童生徒数を境に学級が分割される。このような制度的不連続性は、他の条件をほぼ一定に保ったまま学級規模のみが変化する状況を生み出すため、学級規模の外生性が確保され、交絡要因を大幅に制御した因果推論が可能になる。

このアプローチの代表例として、イスラエルの制度を利用した Angrist & Lavy (1999) の研究が挙げられる。この研究では、学級規模の上限規定に基づく自然な変動を用い、学級規模を約 8 人縮小することで、読みおよび算数の成績が 0.08~0.18 標準偏差向上することが示された。また、その効果は社会経済的に不利な背景を持つ児童においてより大きいことも報告されている。

同様の手法は他国でも用いられている。例えば、スウェーデンを対象とした Fredriksson et al. (2013) の研究では、小規模学級に在籍した児童ほど 10~13 歳時点での認知能力が高く、その差が成人後の教育達成水準や賃金・所得の高さと長期的に関連することが示されている。また、デンマークでは Browning and Heinesen (2007) が、学級規模が就学継続や卒業率と関連することを報告している。一方で、オランダやノルウェーを対象とした研究では、学級規模と学力との間に有意な関連が見出されていないとの報告もあり (Dobbelsteen et al., 2002; Leuven et al., 2008)、準実験研究においても結果は必ずしも一様ではない。この点は、制度設計や教育環境、学級規模の変動幅の違いなどが影響している可能性がある。

**国内の研究** 国内においても、近年、学級規模の因果効果を検討するために、自然実験アプローチを用いた研究知見が複数報告されている。これらの研究は、学級規模の上限規定や制度的不連続性を利用することで、交絡因子の影響を可能な限り排除し、学級規模と学力との因果関係に迫ろうとする点に特徴がある。

Hojo (2013) は、TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) のデータを用いて、学級規模が学力に及ぼす影響を検証し、学級規模の縮小が学力向上と関連することを示している。また、Hojo and Senoh (2019) は、全国学力・学習状況調査のデータ (約 47,000 人) を用いて分析を行い、学級規模が国語および数学の成績に対して負の効果を示す傾向があることを報告している。具体的には、学級規模が 10 人増加するごとに、国語で約 0.14 標準偏差、数学で約 0.18 標準偏差の成績低下が観察された。Akabayashi and Nakamura (2014) は、横浜市における全国学力調査等のデータ (約 33,000 人) を用いて検証を行った。その結果、学級規模の効果は全体として限定的であるものの、小学校 6 年生の国語においてのみ、学級規模を 10 人縮小することで約 0.15 標準偏差の得点上昇が見られることを報告している。さらに、伊藤他 (2017) は、中部地域における大規模な縦断データ (45,694 件) を用いて分析を行い、学級規模を 10 人減少させることにより、国語の得点が約 0.07 標準偏差、算数・数学の得点が約 0.10 標準偏差上昇することを示している。加えて、関東地方の自治体における縦断調査 (約 715,800 件) を用いた Ito, Nakamuro & Yamaguchi (2020) の研究では、国語においては学級規模の有意な効果が確認されなかった一方で、数学においては学級規模を 10 人縮小するごとに約 0.02 標準偏差 (学年別に報告された推定値を筆者が統合) の学力向上が見られたと報告されている。

以上のように、自然実験アプローチを用いた国内研究は、全体として学級規模の縮小が学力に正の影響を及ぼす可能性を示している点で一定の共通性を有している。しかし、その効果の大きさや有意性は、教科や学年、分析対象によって必ずしも一貫しておらず、全体として明確で一般化可能な結論が得られているとは言い難い。この点は、制度や教育実践の地域差が学級規模の効果を調整している可能性を示唆しており、さらなる検証が求められる。

### 心理社会的（非認知的）側面への効果

学級規模に関する先行研究の大部分は、これまで主として学力への効果に焦点を当ててきた。一方で、児童生徒の心理社会的側面、すなわち学習への関与や心理的適応、人間関係といった側面への影響については、相対的に知見の蓄積が限られている。しかし、実験的手法や準実験的手法を用いた一部の研究では、学級規模が心理社会的側面にもたらす効果について検証されている。

**海外の知見** Project STAR や SAGE、Class Size Reduction (CSR) といった実験的研究や、準実験的手法を用いた NELS:88 の分析では、少人数学級において、学習へのエンゲージメント、努力、主体性、問題行動の抑制、学校への所属感、教師や同級生との関係性といった側面が改善することが報告されている (Dee & West, 2008; Finn, 2019)。これらの結果は、学級規模の縮小が、単に学力を高めるだけでなく、学校生活全体の質を向上させる可能性を示唆している。

さらに、長期的な追跡研究においては、心理社会的側面を通じた影響が、成人期のアウトカムにまで及ぶ可能性が示されている。Chetty et al. (2011) は、Project STAR の追跡データを用いた分析により、少人数学級に在籍した児童ほど、大学進学率が高いだけでなく、成人期における婚姻、住宅所有、居住環境といった社会的成果においても有利な傾向を示すことを報告している。これらの知見を踏まえ、少人数学級の効果は、短期的な学力向上よりも、非認知的スキルや学校適応の改善を媒介として、長期的成果として現れやすい可能性があるとして指摘されている (Chetty et al., 2011; Finn, 2019; Blatchford & Russell, 2020)。

**国内の知見** 国内研究においても、学級規模が心理社会的側面に及ぼす影響を検討した研究がいくつか報告されている。伊藤他 (2017) は、縦断データを用いて、学級規模の拡大が抑うつ傾向の増大、向社会性の低下、教師および友人からのソーシャルサポートの低下と関連することを示しており、学級規模が児童生徒の精神的健康や対人関係に否定的な影響を及ぼす可能性を指摘している。一方で、Ito, Nakamuro & Yamaguchi (2020) は、自己制御、自己効力感、誠実性といった、経済学領域で「非認知的スキル」と位置づけられる特性をアウトカムとして分析を行ったものの、学級規模の有意な効果は確認されなかった。

このように、国内研究において一貫した知見が得られていない背景には、各研究が扱っている目的変数の性質の違いが大きく関与していると考えられる。具体的には、伊藤他 (2017) が発達精神病理学的観点から、精神的健康や学校適応を中心に検討しているのに対し、Ito, Nakamuro & Yamaguchi (2020) は、将来の社会経済的達成と関連づけられる能力的側面としての非認知的スキルに焦点を当てている。経済学領域では、Ito, Nakamuro & Yamaguchi (2020) のように、学力や非認知的スキルといった、将来の社会経済的達成に直結する要素が重視される傾向がある。しかし、学校教育においては、児童生徒の健全な心身の発達を支えることも重要な役割である。経済的な観点からも、精神的健康の問題は、学業達成のみならず、成人期における就労、社会的機能、生活満足度に重大な影響を及ぼすことが示されている (Currie & Stabile, 2006; Heckman et al., 2013)。また、友人関係や教師との関係、学業志向性、学級風土といった学校適応は、学級規模と学力との関係を媒介する重要な変

数としても機能することが指摘されている (Blatchford & Russell, 2020)。これらの点を踏まえると、学級規模の影響を理解するためには、社会情動的スキルのみならず、精神的健康や学校適応を含めた包括的なアウトカムの検証が不可欠である。

## 本研究の目的

以上を踏まえ、本研究では、国内の複数の自治体を対象として、学級規模が小学生および中学生の認知的側面（学力）ならびに心理社会的側面（社会情動的スキル、精神的健康、学校適応）に及ぼす影響を、包括的かつ因果的に検証することを目的とする。先行研究では、学級規模の効果について主として学力への影響が検討されてきた一方で、心理社会的側面を含めた多面的な検証は限られており、また方法論的制約により知見が交錯してきた。本研究は、こうした課題に体系的に取り組むことを目的とする。

本研究の第一の特徴は、学級規模の上限規定（いわゆる Maimonides ルール）に着目し、自然実験デザインを採用する点にある。具体的には、学級規模の制度的不連続性を活用するとともに、マルチレベル分析を用いて学校間変動を分離することで、交絡因子や逆因果の影響を最小限に抑えた因果効果の推定を可能にする。第二に、本研究は全国の複数自治体における大規模な行政・調査データを用いることで、単一地域に限定されない、一般化可能性の高い知見を提供する。これにより、国内研究において指摘されてきた地域依存性の問題を克服し、政策的示唆をより広範に適用可能な形で提示することが期待される。第三に、本研究はアウトカムを学力に限定せず、心理社会的側面を含めて包括的な検証を行う。心理社会的側面については、経済学領域で注目されてきた社会情動的スキルに加え、抑うつ傾向やソーシャルサポートといった精神的健康、さらには学級への所属感や対人関係などの学校適応を分析対象に含める。これにより、学級規模が児童生徒の学校生活全体に及ぼす影響を多面的に明らかにする。第四に、本研究では、各年度内における横断的な効果の検証にとどまらず、付加価値効果モデルを用いた縦断的分析を行う。これにより、小学校4年生から中学校3年生までの期間における学級規模の累積的效果を推定し、短期的影響と長期的影響の双方を体系的に検証することを可能にする。

**仮説** 先行研究の知見及び理論的考察を踏まえ、本研究では以下の仮説を設定し、検証する。

仮説1：学級規模の縮小は、児童生徒の認知的側面（学力）に肯定的な効果をもたらす

仮説2：学級規模の縮小は、児童生徒の心理社会的側面（社会情動的スキル、精神的健康、学校適応）に肯定的な効果をもたらす

これらの仮説の検証を通して、本研究は、学級規模の影響を学力のみに還元する従来の議論を超え、児童生徒の発達を総合的に捉えた教育政策・学校実践に資する実証的根拠を提供することを目指す。

## 3. 方法

### 参加者

3つの地方自治体（都道府県A、指定都市B、市町村C）において、令和4年度～令和6年度にかけて1年間隔で3回の縦断調査を実施し、延べn = 1,286,672件の回答が得られた。参加者の内訳を図表III-1に、分析に用いた変数ごとの有効回答数を図表III-2に示す。いずれの自治体においても在籍児童生徒の9割以上が調査に参加した。変数ごとの欠測率は、都道府県Aで5～28%、指定都市Bで20～

41%、市町村 C で 29～37%であった。欠測の大部分は、学校・学級単位での質問紙調査への不参加または学力調査データの結合失敗によるものであり、個々の児童生徒の特性に由来するものではなかったため、欠測は主として観測可能な要因に依存するものと考え、ランダムな欠測（Missing at Random; MAR）の仮定のもとで分析を行った。

## 測定変数

本研究では、学級規模が児童生徒に及ぼす影響を多面的に検討するため、学力および心理社会的側面の双方を測定変数として用いた。測定に用いた尺度の具体的内容、信頼性・妥当性、ならびに記述統計量については、第 II 章において詳細に示した。

**学力** 学力については、国語、数学、英語の 3 教科を対象とした。これらの教科は、義務教育段階における基礎的な学力領域を代表するものであり、先行研究においても学級規模の効果検証に広く用いられてきた。本研究では、各教科の得点を標準化した指標を用いて分析を行った。なお、学力調査は 5 月に実施されたため、本研究では前年度の学級規模との関連を検証した。

図表 III-1 本研究の参加者の内訳

学年	都道府県A				指定都市B				市町村C				合計
	年度			小計	年度			小計	年度			小計	
	2022	2023	2024		2022	2023	2024		2022	2023	2024		
小4	45909	45682	45172	136763	19815	27584	27562	74961	3792	3919	3771	11482	223206
小5	45975	45919	45606	137500	17639	28298	27476	73413	4049	3843	3896	11788	222701
小6	47398	45933	45853	139184	18665	28030	28246	74941	4047	4056	3823	11926	226051
中1	45094	44741	42878	132713	17685	23859	22777	64321	3483	3640	3557	10680	207714
中2	44151	43610	43157	130918	16665	23540	23082	63287	3465	3414	3525	10404	204609
中3	44318	43491	42996	130805	15011	23501	22909	61421	3400	3411	3354	10165	202391
合計	272845	269376	265662	807883	105480	154812	152052	412344	22236	22283	21926	66445	1286672

図表 III-2 変数ごとの有効回答数

	国語	算数・数学	英語	向社会性	自尊感情	無気力	抑うつ	怒り	教師関係	友人関係	学業志向	学級不和
都道府県A												
小4	132853	132829	-	106595	97906	102084	101700	101896	103264	102360	105476	106621
小5	133743	133693	-	108245	101360	105322	105043	105341	105260	104320	107595	108254
小6	126023	125986	-	110013	104338	107720	107729	107849	107046	106072	109502	109626
中1	125201	125167	125110	96618	92225	95279	95173	95216	94154	93821	96149	96215
中2	124499	124516	124462	95535	91862	94363	94315	94444	93518	93033	95083	95160
中3	-	-	-	95940	92657	94634	94570	94575	93998	93742	95206	95327
小計	642319	642191	249572	612946	580348	599402	598530	599321	597240	593348	609011	611203
指定都市B												
小4	73090	73054	-	49569	46594	49313	49152	49397	48803	48538	49793	49788
小5	71610	71583	-	49973	47524	49889	49791	49979	48931	48671	49975	49782
小6	59599	59618	-	50947	48613	50904	50848	50986	49783	49510	50886	50687
中1	60696	60706	-	47359	45001	46281	46343	46362	45778	45781	46787	46926
中2	59585	59612	-	47474	45337	46351	46408	46487	46022	46032	46875	47040
中3	-	-	-	45702	43899	44704	44778	44825	44575	44652	45113	45306
小計	324580	324573	-	291024	276968	287442	287320	288036	283892	283184	289429	289529
市町村C												
小4	7553	7550	-	8656	7887	8245	8231	8241	8305	8245	8509	8573
小5	7732	7733	-	9061	8429	8833	8777	8818	8763	8700	8971	9025
小6	6959	6953	-	9352	8801	9150	9127	9146	9085	9003	9294	9277
中1	6755	6752	6746	8291	7886	8104	8112	8111	8043	8019	8192	8225
中2	6520	6513	6511	7955	7639	7818	7797	7794	7769	7740	7893	7882
中3	-	-	-	7669	7386	7557	7554	7540	7499	7488	7614	7607
小計	35519	35501	13257	50984	48028	49707	49598	49650	49464	49195	50473	50589
合計	1002418	1002265	262829	954954	905344	936551	935448	937007	930596	925727	948913	951321

**心理社会的側面** 心理社会的側面については、児童生徒の発達・適応を多面的に捉えるため、質問紙調査（児童生徒の自己評定）により、以下の三つの領域を測定した。第一に、社会情動的スキルとして、向社会性および自尊感情を測定した。第二に、精神的健康の指標として、無気力、抑うつ、怒りを測定した。第三に、学校適応の指標として、教師関係、友人関係、学業志向性、学級不和を測定した。質問紙調査は9月に実施された。

## 分析方法

**分析の概要** 本研究では以下の手順で分析を進めた。第一に、学級規模の制度的上限を利用した因果推定的前提条件を確認するため、規定上の学級規模と実際の学級規模の一致を評価した。第二に、マルチレベルモデルの適用の妥当性を検証するため、各目的変数について学校レベルおよび個人レベルの級内相関係数を算出した。第三に、学級規模の因果効果について、横断モデル（詳細は後述）による検証を行った。第四に、付加価値効果モデル（詳細は後述）を用いて、学級規模の縦断的効果と累積的効果を検証した。自治体や学校段階による差異を検証するため、自治体別・学校段階別の効果も併せて推定した。分析に際し、推定の安定性と解釈のしやすさのため、学級規模は総平均中心化し10で割った値、学年規模は総平均中心化し100で割った値、全ての目的変数は学年ごとに標準化（z得点化）した値を使用した。

**横断モデル** 学級規模の因果効果を推定するためには、学級規模が様々な交絡因子から独立して決定されていること、すなわち学級規模の外生性が確保されていることが不可欠である。先行研究が指

摘してきたように、教育熱意、人口密度、地域の社会経済的背景、児童生徒の問題行動といった地域・学校レベルの要因は、学級規模と児童生徒のアウトカムの双方に影響を及ぼす可能性があり、これらの要因を適切に考慮しなければ因果効果の推定は困難となる。

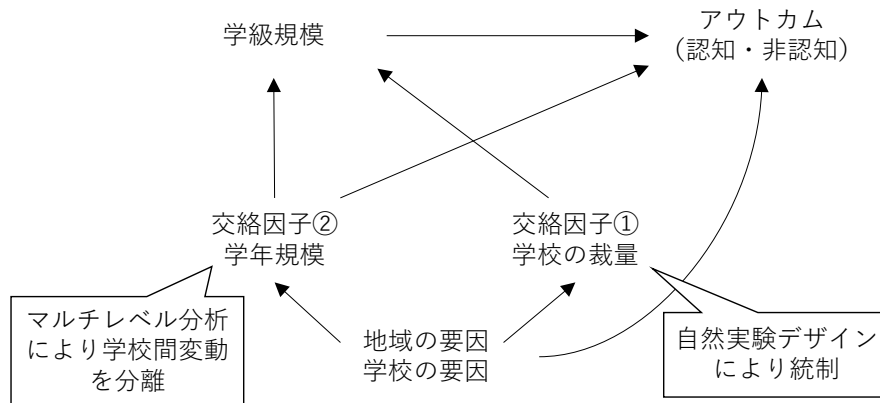
しかし、学級規模の上限が制度的に厳格に規定されている条件下では、こうした地域・学校要因が学級規模に影響を及ぼす経路は原理的に限定される。すなわち、これらの要因は、①既定の上限よりも小さい規模で学級を編制するという学校の裁量に基づく判断、および、②在籍児童生徒数によって決まる学年規模という二つの経路を通じてのみ、学級規模に影響しうる。学級規模の効果に関する因果ダイアグラム (DAG) と、本研究における交絡防止の方法を図表 III-3 に示す。

第一の経路である学校の裁量的判断については、学級規模の上限規定を利用した自然実験デザインにより統制が可能である。国の規定（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）では、学級規模の上限が小学校で 35 人（平成 31 年度までの入学生については小学校 2 年生～小学校 6 年生で 40 人）、中学校で 40 人と定められている。この規定に従い学級規模が機械的に決定される場合には、学校の裁量が学級規模に影響を及ぼす余地はない。一方、同規定では児童生徒の実態を考慮して、これらの標準よりも少ない人数で学級を編制することも認められている。したがって、学校の裁量的判断により学級規模が調整され、学級規模の外生性が損なわれる可能性がある。そこで本研究では、国の規定に基づく標準的な学級規模と実際の学級規模との不一致を学級ごとに評価し、不一致が見られた学級を分析から除外することで、学校の裁量的判断の影響を統制する。

第二の経路である学年規模については、学級規模が上記の国の上限規定にのみ基づいて決定されている場合であっても、在籍児童生徒数によって規定される学年規模と学級規模の間には機械的な相関関係が生じる。また、学年規模は、人口密度や地域の社会経済的背景といった地域・学校レベルの交絡要因と相関関係がある。したがって、地域・学校レベルの要因が、学年規模を媒介して、間接的に学級規模に影響を及ぼす可能性がある。さらに、学年規模と学級規模との関係は非線形であるため、学年規模を単純に共変量として投入する方法では、こうした影響を十分に統制することが困難である。Angrist & Lavy (1999) では、区分線形回帰分析を用いてこの問題に対処しているが、この手法は、学年規模がアウトカムに及ぼす影響が地域や学校を超えて同一の関数形で近似できるという強い仮定に依拠しており、その妥当性が必ずしも定かでない。また、区分ごとに学年規模の効果を個別に推定する必要があるため、各区分のサンプルサイズが十分でない場合には推定が不安定になる可能性がある。

そこで、本研究では代替アプローチとしてマルチレベル分析を採用し、アウトカムおよび学級規模の学校間変動を分離した上で、学校内レベルでの学級規模の効果を推定する。地域・学校レベルの要因は、学校間で変動する一方、各学校内では一定であり、本研究の 3 年間の調査期間では時間的な変動も小さいと合理的に仮定できる。したがって、学校内変動にのみ基づいて学級規模の効果を推定することで、地域・学校レベルの交絡要因が統制された条件下での、より純粋な学級規模の因果効果を捉えることが可能となる（詳細は伊藤他 (2017) を参照）。

図表 III-3 学級規模の効果に関する因果ダイアグラム (DAG)



ただし、本研究で用いた縦断データでは、同一の児童生徒が複数年度にわたって観測されている一方で、在籍学校が年度間で必ずしも一定ではない。具体的には、学年進行に伴う進学や学校再編、転校などにより、同一個人が複数の学校に属するケースが含まれている。このようなデータ構造においては、時点が個人にネストされ、個人が学校にネストされていると仮定する通常の3階層モデル（時点—個人—学校）を適用できない。そこで本研究では、個人と学校を並列の上位単位として扱う交差分類モデルを採用した。このモデルでは、各観測値は「個人」と「学校」という二つの分類単位に同時に属すると仮定され、個人レベルおよび学校レベルのランダム切片を独立に導入することが可能となる。これにより、個人に固有の不変の特性（例：性格特性、家庭背景）と、学校に固有の不観測要因（例：学校文化、地域特性）を同時に統制したうえで、学級規模の効果を推定することができる。

以上を踏まえ、本研究では、以下の交差分類マルチレベルモデルを用いて、学級規模の効果を推定した。

$$Y_{i(jk)} = \beta_0 + \beta_1 CS_{i(jk)} + \theta' X_{i(jk)} + u_{0j} + v_{0k} + e_{i(jk)}$$

ここで、 $CS_{i(jk)}$  は、時点  $i$ 、個人  $j$ 、学校  $k$  に対応する学級規模、 $Y_{i(jk)}$  は、同じく時点  $i$  における個人  $j$ 、学校  $k$  の目的変数を表す。 $X_{i(jk)}$  は統制変数のベクトルであり、年度ダミー、学年ダミー、年度と学年の交互作用項（年度×学年ダミー）、および学年規模を含む。 $\beta_0$  は切片、 $\beta_1$  は学級規模の固定効果、 $\theta'$  は統制変数に対応する固定効果ベクトルである。また、 $u_{0j}$  は個人レベルのランダム切片、 $v_{0k}$  は学校レベルのランダム切片、 $e_{i(jk)}$  は時点レベルの誤差を表し、それぞれ平均0の正規分布に従うものとした。

$$u_{0j} \sim N(0, \delta_p^2) \quad v_{0k} \sim N(0, \delta_s^2) \quad e_{i(jk)} \sim N(0, \delta_e^2)$$

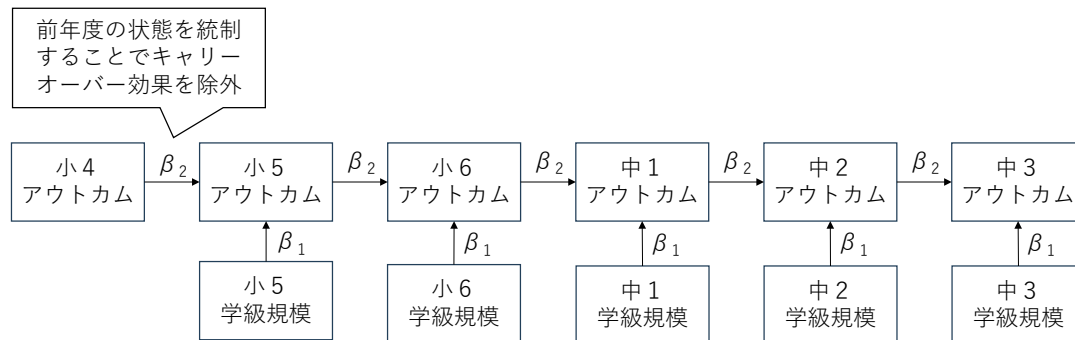
なお、統制変数として自治体ダミーおよび他要因との交互作用を組み込むことにより、全ての自治体のデータを統合した分析も理論上は可能である。しかし、この場合、パラメータ数が大幅に増加し、本研究の大規模なサンプルサイズでは、計算負荷のために解が得られなかった。そこで、本研究では自治体ごとに分析を行った上で、メタ分析（固定効果モデル）により3自治体の統合効果を推定した。

解析には Mplus 8.3 を使用し、推定はマルコフ連鎖モンテカルロ法（Markov Chain Monte Carlo: MCMC）に基づくベイズ推定により行った。アルゴリズムとしては Gibbs サンプラーを用い、生成チェーン数は2とした。各チェーンについて、反復回数的前半50%をバーンイン期間として除外した。モデルの収束性については、Potential Scale Reduction (PSR) 指標が1.1未満であることを確認するこ

とで評価した。事前分布については、推定結果が事前情報に過度に依存しないよう、すべてのパラメータに対して無情報事前分布を設定した。

**付加価値効果モデル** 上記のモデルは、各年度内における横断的な効果を捉えるものであり、児童生徒の既存の学力や心理社会的状態の違いを考慮していない。とりわけ、学級規模は、年度間で学年規模の変動がなければ変化しないため、各個人内での経時的変動が比較的小さい。そのため、前節のモデルで推定された学級規模の横断的効果には、当該年度における学級規模の因果効果だけでなく、前年度までの学級規模の影響が累積したキャリーオーバー効果が含まれている可能性がある。そこで、各年度内の学級規模の効果をより厳密に推定するため、前年度のアウトカムを統制変数として組み込んだ付加価値効果モデルを併せて推定した（図表 III-4）。付加価値効果モデルは、時点間のアウトカムの変化に着目することで、児童生徒が有する既存の能力水準や心理社会的特性の個人差を統制し、教育的投入の純粋な効果を推定する手法として広く用いられている。

図表 III-4 付加価値効果モデル



付加価値効果モデルでは、アウトカムの現在値を目的変数とし、その前年度の値を統制変数として導入した。具体的には、以下の回帰式を推定した。

$$Y_{i(jk)} = \beta_0 + \beta_1 CS_{i(jk)} + \beta_2 Y_{i-1(jk)} + \theta' X_{i(jk)} + u_{0j} + v_{0k} + e_{i(jk)}$$

ここで、 $Y_{i-1(jk)}$  は同一個人の前年度におけるアウトカム、 $\beta_2$  は前年度のアウトカムの固定効果（自己回帰効果）を表す。その他のパラメータ、誤差構造および推定方法は、前節で示した横断モデルと同様である。

さらに、小学校4年生から中学校3年生までの期間における学級規模の累積的効果を検証するため、以下の式に基づいて累積効果量を推定した。

$$\beta_{cum} = \beta_1 + \beta_1\beta_2 + \beta_1\beta_2^2 + \beta_1\beta_2^3 + \beta_1\beta_2^4 + \beta_1\beta_2^5$$

ここで、 $\beta_{cum}$  は、学級規模の累積効果量、すなわち学級規模が小学校4年生から中学校3年生までの6年間にわたって同一水準で継続した場合に、アウトカムがどの程度変化するかを表す。図表 III-4 に示したように、ある年度における学級規模の効果 $\beta_1$ は、その年度にとどまらず、翌年度以降のアウトカムにも自己回帰効果 $\beta_2$ を介して間接的に影響し続ける。上式は、このような連鎖構造を踏まえ、各年度の学級規模の効果が、自己回帰過程を通じて次年度、さらにその次年度へと減衰しながら累積し

ていく様子を幾何級数として表現したものである。つまり、本研究で推定された累積効果量は、各年度の学級規模の影響を単純に加算したものではなく、アウトカムの縦断的な連鎖構造を考慮したうえで算出された、中長期的な学級規模の影響を表す指標である。

なお、付加価値効果モデルは、前年度のアウトカムを統制することにより、より厳密な因果効果の推定を可能とするが、一般に、横断的分析よりも効果量の推定値が縮小し、統計的検出力が低下する傾向があることが知られている (Orth et al., 2024)。そこで本研究では、前節の横断モデルによる推定結果と付加価値効果モデルによる推定結果を併せて報告し、学級規模の効果について総合的に考察する。

## 4. 結果

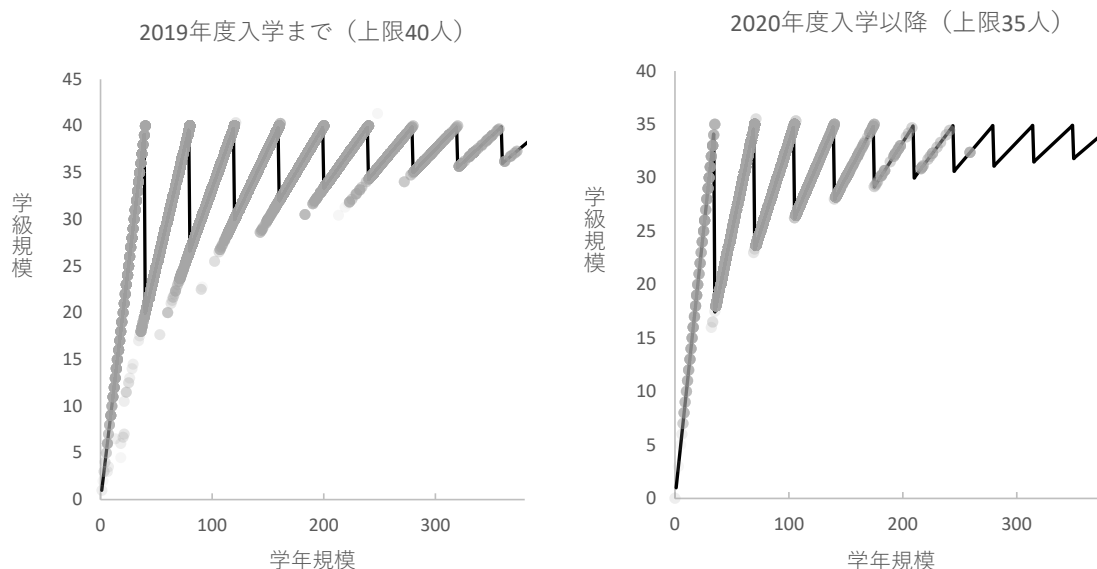
### (1) 学年規模と学級規模

まず、学年規模と実際の学級規模との関係を把握するため、両者の散布図を作成した (図表 III-5)。小学校における学級規模の上限は、入学年度によって異なり、平成 31 年度までに入学したコホートでは上限が 40 人、令和 2 年度以降に入学したコホートでは上限が 35 人と定められている。この制度的差異を考慮するため、散布図は小学校入学年度によって二つに分けて表示した。

図中の直線は、規定上の学級規模上限 (すなわち、学年規模に基づいて機械的に決定された場合の学級規模) を表している。実際のデータは大部分がこの直線に沿って分布しており、多くの学級において、学年規模に応じて規定上限どおりに学級規模が決定されていることが確認できる。全観測値のうち、規定上の学級規模上限 (すなわち下限学級数) と実際の学級規模 (学級数) が一致しているケースは 96.0% (1,287,903 件) を占めていた。この結果は、大部分の学級において、学校の裁量的判断による調整が行われることなく、学級規模が制度的上限に基づいて決定されていることを示している。

以上の結果を踏まえ、以降の分析では、規定上と実際の学級数が一致していないケースを分析対象から除外する。これにより、上限規定の範囲内で学校が裁量的に学級規模を調整している可能性を排除し、学級規模の外生性をより厳密に確保した推定を行うことが可能となる。また、不一致が確認されたケースは全体の約 4% にとどまっており、これらのケースの除外により分析結果の一般性が損なわれる可能性は低く、外的妥当性に関する懸念は限定的であると判断される。

図表 III-5 学年規模と学級規模の散布図



注：左は小学校入学年度が2019年度まで（上限40人）、右は2020年度以降（上限35人）の散布図。直線は規定上の上限に基づく学級規模、点は実際の学級規模を表す。左の散布図には、中学校のデータも含む。

## (2) 級内相関係数

マルチレベルモデルによる分析に先立ち、各目的変数について、個人レベルおよび学校レベルにおける分散構造を把握するため、級内相関係数（ICC）を算出した。ICCは、全分散のうち、どの程度が個人間あるいは学校間の差異によって説明されるかを示す指標であり、マルチレベル分析の妥当性を検討する上で重要な基礎情報となる。

図表 III-6 に、学力および心理社会的側面に関する各目的変数について、個人レベルおよび学校レベルの ICC を示した。結果として、すべての目的変数において、個人レベルおよび学校レベルにおける分散が一定程度存在することが確認された。このことは、児童生徒のアウトカムが、個人間の差異だけでなく、学校間の差異も含む多層的な階層構造を有していることを示している。特に、学力指標については、学校レベルの ICC が相対的に大きい傾向が見られ、学力水準のばらつきの一部が学校間の違いに帰属しうることが示された。一方、心理社会的側面の指標においても、学力指標と比べると学校レベルの分散は小さいものの、無視できない水準の学校間分散が観察された。以上の結果は、本研究のデータが明確な階層構造を有しており、通常の単一レベルの回帰分析ではなく、個人・学校レベルの分散を明示的に考慮したマルチレベルモデルを適用することが妥当であることを支持するものである。

図表 III-6 各目的変数の個人レベルおよび学校レベルの級内相関係数

	個人	学校
学力		
国語	.735	.030
算数・数学	.713	.032
英語	.790	.057
社会情動的スキル		
向社会性	.462	.018
自尊感情	.560	.012
精神的健康		
無気力	.505	.017
抑うつ	.486	.013
怒り	.501	.014
学校適応		
教師との関係	.384	.024
友人関係	.509	.010
学業	.548	.018
学級不和	.324	.043

### (3) 横断的分析

次に、各年度内における学級規模とアウトカムとの関連を検討するため、横断モデルによる分析を行った。推定結果を図表 III-7 に示す。図表 III-7 に示された係数 $B$ は、同一年度内において、学級規模が 10 人多い学級に在籍する場合に、各目的変数が平均して何標準偏差 (SD) 高い (または低い) 水準にあるかを表している。したがって、係数が負の値をとる場合には、学級規模が小さい学級ほど当該指標が相対的に高い水準にあることを意味し、正の値をとる場合には、学級規模が大きい学級ほど当該指標が高い水準にあることを意味する。

分析の結果、国語および向社会性を除くすべての変数において、学級規模の縮小と望ましい方向の推定結果が確認された。学力指標では、算数・数学 ( $B=-.014$ ) および英語 ( $B=-.029$ ) において有意な負の係数が得られており、学級規模が 10 人小さい場合に、それぞれ約 0.01~0.03SD 高い学力水準が観察されたことを示している。一方、国語については、学級規模の有意な効果は確認されなかった。

心理社会的側面については、向社会性を除くすべての目的変数において、学級規模の有意な効果が認められた。特に、教師との関係では  $B=-.042$  と比較的大きな負の係数が得られており、学級規模が 10 人小さい学級では、教師との関係が約 0.04SD 良好な水準にあることが示された。また、学級不和については最も大きい効果 ( $B=.161$ ) が観察され、学級規模が大きいほど学級不和の水準が高いことが示された。

図表 III-7 横断モデルにおける学級規模の効果の推定値

目的変数	学級規模 (横断的效果)		<i>n</i>
	<i>B</i>	<i>SD</i>	
学力			
国語	-.004	.004	957610
算数・数学	<b>-.014</b>	.004	957475
英語	<b>-.029</b>	.014	272149
社会情動的スキル			
向社会性	-.010	.005	915471
自尊感情	<b>-.025</b>	.005	868083
精神的健康			
無気力	<b>.020</b>	.005	897737
抑うつ	<b>.029</b>	.005	896702
怒り	<b>.020</b>	.005	898186
学校適応			
教師との関係	<b>-.042</b>	.006	892152
友人関係	<b>-.019</b>	.005	887549
学業への志向性	<b>-.019</b>	.005	909688
学級不和	<b>.161</b>	.006	911952

注：横断的效果は、同一年度内において、学級規模が10人大きい学級に在籍する場合に、各目的変数が平均して何*SD*高い水準にあるかを表す。表中の*B*および*SD*はベイズ推定による事後分布の中央値と標準偏差。太字は5%水準で有意であった係数。

#### (4) 縦断的分析

次に、前年度のアウトカムを統制した付加価値効果モデルによる分析結果を図表 III-8 に示す。図表 III-8 に示された付加価値効果の係数*B*は、前年度のアウトカム水準を一定とした上で、学級規模が 10 人大きい学級に在籍する場合に、各目的変数が年度間で平均して何 *SD* 変化するかを表している。したがって、係数が負の値をとる場合には、学級規模が小さい学級に在籍すると、翌年度にかけて当該指標が正の方向に変化することを意味し、正の値をとる場合には、その逆を意味する。

分析の結果、全体として付加価値効果モデルによる推定結果は、前節で示した横断モデルの結果と整合的であり、横断的分析で観察された傾向が、前年度のアウトカムを考慮した場合にも概ね維持されていることが確認された。ただし、無気力、怒り、友人関係、学業志向性の4変数については、効果の方向性には横断モデルと差異がなかったものの、標準誤差の拡大により有意な効果が検出されなかった。一方、横断モデルでは学級規模の有意な効果が見出されなかった国語については、付加価値

効果モデルでは有意な効果が示された。全体として、横断モデルと同様に、学力指標ならびに学校適応や対人関係に関わる心理社会的指標を中心として、学級規模の広範な効果が一貫して認められた。

さらに、小学校4年生から中学校3年生までの6年間にわたる累積効果の推定値も図表 III-8 に示した。累積効果の係数は、学級規模が10人大きい状態が当該期間を通じて継続した場合に、各目的変数が累積的に何SD変化するかを表している。その結果、いずれの変数においても、単年度の付加価値効果を上回る累積的な変化が確認された。このことは、学級規模に関する差異が、単年度にとどまらず、複数年にわたって蓄積されうることを示している。特に、学力の3変数では、単年度の付加価値効果に対する累積効果の大きさが相対的に顕著であった。学力は目的変数間の安定性を表す自己回帰係数が高く、前年度の到達水準が翌年度の成績と強く結びつくため、学級規模に関する差異が年度を越えて蓄積されやすい構造を有していることが反映された結果と考えられる。すなわち、単年度では小さく見える付加価値効果であっても、同程度の学級規模が継続した場合には、その差が中長期的に拡大しうるものが、累積効果の推定結果から確認された。

図表 III-8 付加価値効果モデルにおける自己回帰効果、付加価値効果および累積効果

目的変数	自己回帰効果		学級規模 (付加価値効果)		学級規模 (累積効果)		n
	B	SD	B	SD	B	SD	
学力							
国語	<b>.723</b>	.001	<b>-.011</b>	.005	<b>-.033</b>	.012	954841
算数・数学	<b>.725</b>	.001	<b>-.026</b>	.004	<b>-.080</b>	.012	954578
英語	<b>.832</b>	.002	<b>-.092</b>	.017	<b>-.232</b>	.042	129563
社会情動的スキル							
向社会性	<b>.471</b>	.002	-.018	.011	-.034	.020	367640
自尊感情	<b>.592</b>	.002	<b>-.027</b>	.011	<b>-.063</b>	.025	333153
精神的健康							
無気力	<b>.534</b>	.002	.001	.011	.002	.023	354990
抑うつ	<b>.505</b>	.002	<b>.033</b>	.011	<b>.065</b>	.021	354503
怒り	<b>.526</b>	.002	.018	.011	.037	.023	355712
学校適応							
教師との関係	<b>.391</b>	.002	<b>-.029</b>	.011	<b>-.047</b>	.018	349973
友人関係	<b>.511</b>	.002	-.013	.011	-.027	.021	346878
学業への志向性	<b>.569</b>	.002	-.014	.010	-.029	.023	363579
学級不和	<b>.346</b>	.002	<b>.177</b>	.012	<b>.269</b>	.019	365484

注：自己回帰効果は、前年度と当該年度の同一の目的変数の関連の強さ（つまり変数の経時的な安定性）を表す。付加価値効果は、前年度の目的変数を統制した上で、学級規模が10人大きい学級に在籍する場合に、各目的変数が年度間で平均して何SD変化するかを表す。累積効果は、学級規模が10人多い状態が小4から中3にかけて継続したときに、各目的変数が累積的に何SD変化するかを表す。表中のBおよびSDはベイズ推定による事後分布の中央値と標準偏差。太字は5%水準で有意であった係数。

## (5) 自治体ごとの結果

図表 III-9 には、横断モデルに基づいて推定された学級規模の効果を、自治体別に示した。有意性の有無については自治体間で一定の差異が見られたものの、有意な効果が確認された場合には、いずれの自治体においても効果の方向は一貫しており、全体として学級規模が小さいほど学力や心理社会的側面において望ましい水準が示される傾向が確認された。とりわけ、サンプルサイズが最も大きい都道府県 A においては、学級規模の効果が複数のアウトカムにわたって安定して観察された。この点は、学級規模の効果が十分な検出力の下で再現性の高い推定として確認されたことを示唆している。一方、サンプルサイズが相対的に小さい自治体においては、有意な効果が見られた指標が一部（英語、自尊感情、抑うつ、学級不和）に留まったものの、全体として効果の方向は概ね一致しており、有意性や推定値のばらつきは、検出力の不足や偶発的な標本変動に起因する部分が多いと考えられる。

指標ごとに見ると、抑うつや学級不和については3自治体、自尊感情については2自治体で、一貫して有意な効果が見出され、学級規模の効果の頑健性が示唆された。一方、算数・数学や教師との関係では、自治体間で標本誤差の範囲を上回る推定値の差異が見られたことから、これらの指標については自治体間で学級規模の効果に異質性があることが示唆された。

図表 III-9 自治体ごとの横断モデルの推定値

目的変数	学級規模（横断的効果）								
	都道府県A			指定都市B			市町村C		
	B	SD	n	B	SD	n	B	SD	n
学力									
国語	-.005	.004	611191	.004	.010	311996	-.019	.017	34423
算数・数学	<b>-.024</b>	.004	611073	.015	.009	311979	.010	.017	34423
英語	-.014	.015	237741	-	-	-	<b>-.090</b>	.033	34408
社会情動的スキル									
向社会性	<b>-.017</b>	.007	586258	-.009	.010	279341	.029	.017	49872
自尊感情	<b>-.016</b>	.006	555248	<b>-.056</b>	.011	265839	-.026	.017	46996
精神的健康									
無気力	<b>.028</b>	.007	573247	.010	.011	275856	-.013	.017	48634
抑うつ	<b>.026</b>	.007	572453	<b>.033</b>	.011	275736	<b>.038</b>	.018	48513
怒り	<b>.018</b>	.007	573200	.021	.011	276417	.030	.017	48569
学校適応									
教師との関係	<b>-.062</b>	.007	571257	.005	.012	272501	-.004	.018	48394
友人関係	<b>-.019</b>	.007	567575	-.016	.011	271840	-.022	.018	48134
学業への志向性	<b>-.027</b>	.006	582516	-.011	.011	277781	.024	.017	49391
学級不和	<b>.193</b>	.007	584596	<b>.086</b>	.012	277877	<b>.128</b>	.018	49479

注：横断的効果は、同一年度内において、学級規模が10人大きい学級に在籍する場合に、各目的変数が平均して何SD高い水準にあるかを表す。表中のBおよびSDはベイズ推定による事後分布の中央値と標準偏差。太字は5%水準で有意であった係数。

図表 III-10 には、前年度のアウトカムを統制した付加価値効果モデルに基づいて推定された学級規模の累積効果を、自治体別に示した。横断モデルと同様に、有意性の有無については自治体間で一定

の差異が見られたものの、有意な効果が確認された場合には、いずれの自治体においても推定値の方向は一貫しており、学級規模が小さいほど学力および心理社会的側面において望ましい年度間変化が示される傾向が確認された。特に、サンプルサイズが最も大きい都道府県 A においては、複数のアウトカムにわたって推定値の符号が安定しており、半数以上の指標では統計的に有意な効果も確認された。また、指定都市 B でも、精神的健康の指標を中心に、5つの指標で有意な効果が確認された。

指標ごとに見ると、学級不和については3自治体、抑うつについては2自治体で、一貫して有意な効果が検出され、学級規模の効果の頑健性が確認された。一方、算数・数学、自尊感情、無気力では、自治体間の推定値のばらつきが標本誤差の範囲を超えており、効果の異質性が示唆された。

図表 III-10 自治体ごとの付加価値効果モデルの推定値

目的変数	学級規模（累積効果）								
	都道府県A			指定都市B			市町村C		
	<i>B</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>B</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>B</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
学力									
国語	<b>-0.049</b>	.016	610736	.009	.022	309701	-.080	.049	34404
算数・数学	<b>-0.117</b>	.015	610533	-.022	.023	309666	.011	.045	34379
英語	<b>-0.237</b>	.042	123186	-	-	-	.503	.531	6377
社会情動的スキル									
向社会性	-.045	.025	242642	.034	.049	103357	-.054	.043	21641
自尊感情	-.051	.032	219219	<b>-0.256</b>	.061	94604	.056	.054	19330
精神的健康									
無気力	-.005	.030	233145	<b>0.149</b>	.053	101245	-.102	.049	20600
抑うつ	<b>0.058</b>	.027	232756	<b>0.235</b>	.050	101178	-.058	.046	20569
怒り	.043	.030	233487	<b>0.111</b>	.054	101593	-.049	.052	20632
学校適応									
教師との関係	<b>-0.061</b>	.022	230899	-.011	.049	98692	-.019	.043	20382
友人関係	-.043	.027	228301	.006	.050	98314	-.007	.047	20263
学業への志向性	<b>-0.069</b>	.031	239873	-.009	.050	102522	.060	.051	21184
学級不和	<b>0.290</b>	.025	241621	<b>0.201</b>	.041	102563	<b>0.278</b>	.039	21300

注：累積効果は、学級規模が10人多い状態が小4から中3にかけて継続したときに、各目的変数が累積的に何SD変化するかを表す。表中の*B*および*SD*はベイズ推定による事後分布の中央値と標準偏差。太字は5%水準で有意であった係数。

## (6) 学校段階ごとの結果

図表 III-11 には、横断モデルに基づいて推定された学級規模の効果を、学校段階別（小・中学校）に示した。全体として、学級規模の効果の方向は多くのアウトカムにおいて小学校段階と中学校段階で概ね一致しており、学級規模が小さいほど学力および心理社会的側面において望ましい水準が示される傾向が確認された。統計的有意性や推定値の大きさについては、学校段階間で一部ばらつきがみられたが、概ね標本誤差の範囲内で説明可能であると考えられる。以上の結果は、学級規模の横断的な効果が特定の学校段階に限定されたものではなく、小・中学校を通じて概ね共通した傾向として観察されることを示唆している。

ただし、国語に関しては、小学校段階で学級規模の負の効果が見られたのに対し、中学校段階では反対に正の効果が見出された。また、数学に関しても、学校段階間で標本誤差の範囲を上回る推定値の差異が見られた。もっとも、横断モデルでは前年度の学力水準を統制していないため、前年度の学力水準のキャリーオーバー効果が疑似的な関連を生じさせたことで効果の異質性が生じた可能性も排除できない。

図表 III-11 学校段階ごとの横断モデルの推定値

目的変数	学級規模（横断的効果）					
	小学校			中学校		
	<i>B</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>B</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
学力						
国語	<b>-.013</b>	.004	588003	<b>.017</b>	.007	369607
算数・数学	<b>-.020</b>	.004	587836	.000	.007	369624
英語	-	-	-	<b>-.029</b>	.014	250729
社会情動的スキル						
向社会性	<b>-.016</b>	.007	476232	-.003	.008	439239
自尊感情	<b>-.028</b>	.007	446865	<b>-.022</b>	.008	421218
精神的健康						
無気力	<b>.023</b>	.007	465762	.016	.008	431975
抑うつ	<b>.027</b>	.007	464737	<b>.031</b>	.008	431965
怒り	<b>.023</b>	.007	465939	<b>.016</b>	.008	432247
学校適応						
教師との関係	<b>-.046</b>	.008	463788	<b>-.038</b>	.008	428364
友人関係	<b>-.022</b>	.007	460195	-.015	.008	427354
学業への志向性	<b>-.026</b>	.007	473983	-.011	.007	435705
学級不和	<b>.147</b>	.008	475550	<b>.176</b>	.008	436402

注：横断的効果は、同一年度内において、学級規模が10人大きい学級に在籍する場合に、各目的変数が平均して何*SD*高い水準にあるかを表す。表中の*B*および*SD*はベイズ推定による事後分布の中央値と標準偏差。太字は5%水準で有意であった係数。

図表 III-12 には、前年度のアウトカムを統制した付加価値効果モデルに基づき推定された学級規模の効果を、学校段階別（小・中学校）に示した。全体として、横断モデルと同様に、学級規模の効果の方向は小学校段階と中学校段階で概ね一致しており、学級規模が小さいほど、年度間の変化として学力および心理社会的側面が望ましい方向に推移する傾向が確認された。付加価値効果モデルでは、サンプルサイズの縮小とモデルの複雑性により、横断モデルよりも推定誤差が相対的に大きいため、一部のアウトカムでは統計的に有意な効果が検出されなかったが、学校段階間の推定値の差異は標本誤差で説明できる範囲に留まった。これらの結果は、横断モデルと同様に、学級規模の効果が特定の学

校段階に限定されるものではなく、小・中学校を通じて共通した傾向として存在することを示唆している。

前述の通り、横断モデルでは、中学校段階において国語に対して学級規模の正の効果が観察されたが、前年度の学力水準を統制した付加価値効果モデルでは、この効果は有意ではなくなり、推定値の符号も負に反転した。また、数学についても、横断モデルでは中学校段階で有意な効果が確認されなかった一方、付加価値効果モデルでは、小学校段階と同様に、学級規模の縮小が学力向上と関連する有意な負の効果が見出された。前年度の学力水準を統制することで、当該年度における学級規模と学力の伸びとの関係がより明確に捉えられたものと考えられる。

図表 III-12 学校段階ごとの付加価値効果モデルの推定値

目的変数	学級規模（累積効果）					
	小学校			中学校		
	<i>B</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>B</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
学力						
国語	<b>-.046</b>	.016	586871	-.014	.019	367970
算数・数学	<b>-.082</b>	.016	586632	<b>-.076</b>	.019	367946
英語	-	-	-	<b>-.168</b>	.064	129563
社会情動的スキル						
向社会性	-.038	.030	154556	-.030	.027	213084
自尊感情	-.065	.037	137555	-.060	.034	195598
精神的健康						
無気力	.012	.034	148415	-.006	.031	206575
抑うつ	<b>.072</b>	.032	147877	<b>.058</b>	.029	206626
怒り	.060	.035	148647	.019	.031	207065
学校適応						
教師との関係	-.045	.027	147301	<b>-.048</b>	.025	202672
友人関係	-.035	.031	145330	-.020	.029	201548
学業への志向性	-.045	.035	153433	-.017	.031	210146
学級不和	<b>.259</b>	.028	154536	<b>.276</b>	.025	210948

注：累積効果は、学級規模が10人多い状態が小4から中3にかけて継続したときに、各目的変数が累積的に何*SD*変化するかを表す。表中の*B*および*SD*はベイズ推定による事後分布の中央値と標準偏差。太字は5%水準で有意であった係数。

## 5. 考察

本研究の目的は、日本の小・中学校における学級規模が、児童生徒の認知的側面（学力）および心理社会的側面にどのように関連しているのかを、制度的条件を活用した分析枠組みに基づいて検証することであった。学級規模上限規定に基づく自然実験デザインのもと、交差分類マルチレベルモデルおよび前年度アウトカムを統制した付加価値効果モデルを用いて分析を行った。横断的分析の結果、

国語および向社会性を除く多くの変数において、学級規模の縮小と望ましい方向の結果との関連が確認された。とりわけ、教師との関係や学級不和といった学校適応に関わる指標では、学級規模との関連が相対的に大きい傾向が認められた。付加価値効果モデルにおいても、無気力および怒りを除く変数で同様の傾向が観察され、横断モデルと概ね整合的な結果が得られた。さらに、6年間の累積効果を推定したところ、すべての変数で単年度の推定値を上回る変化が確認され、算数・数学および英語においては累積的な差異がより明確に示された。これらの傾向について、分析対象とした複数の自治体間や学校段階間で全体として顕著な差異は認められず、学級規模の影響が幅広い教育文脈において共通して現れうることが示唆された。

## 認知的側面への効果

本研究では、学級規模と学力との関連について、横断モデルおよび付加価値効果モデルを用いて検討した。その結果、横断モデルにおける国語への効果を除いては、学級規模の縮小と望ましい方向の推定結果が一貫して確認された。以上の結果から、学級規模の縮小が学力に肯定的な効果をもたらすという仮説1はおおむね支持された。

横断的分析では、学級規模が10人小さい学級に在籍する場合、算数・数学で約0.01 SD、英語で約0.03 SD高い学力水準が観察されている。これらの効果量は、単年度で見れば一般に小さいと評価される水準にある。しかしながら、付加価値効果に基づいて推定された累積効果を見ると、学級規模が10人多い状態が小学校4年生から中学校3年生まで継続した場合、横断的效果を大きく上回る累積的な差異が生じることが示された（国語で0.03 SD、算数・数学で0.08 SD、英語で0.23 SD）。この点は、学級規模の効果が単年度の変化としては限定的であっても、学習の積み重ねを通じて中長期的に拡大しうることを示している。

先行研究においても、学級規模の効果は個々の児童生徒に対しては小さな効果量にとどまることが多い一方で、長期的な教育成果や集団全体への影響を考慮すれば、必ずしも無視できないと指摘されてきた。例えば、Project STAR（Finn & Achilles, 1999; Krueger, 1999）や Angrist and Lavy（1999）では、学級規模縮小の効果は0.1~0.2 SD程度と報告されている。本研究で得られた単年度の推定値はこれらと比べてやや小さいものの、制度的・教育的文脈の違いを踏まえれば整合的な範囲にあると考えられる。とりわけ、学力の3指標に関しては自己回帰係数が0.723~0.832と高く、経時的な安定性が高いことから、単年度では学級規模による変化が比較的生じにくかった可能性が考えられる。一方、こうした経時的な安定性のため、各年度内で生じた学級規模の効果は、次年度以降に累積しやすく、6年間（英語では3年間）の累積効果としては、海外の先行研究と遜色のない効果が観測された。

**費用便益分析** Krueger（1999）の試算によれば、K-3（年長~小学校3年生）の4年間で、学級規模1人の縮小による学力向上が約0.01 SD程度であっても、十分な経済的便益が得られることが示唆されている。本研究でも、同様の枠組みに基づいて、推定結果を用いた簡便な費用便益分析を試みる。本研究のサンプルにおける平均学級規模は32.7人であることから、ここでは学級規模を38人から28人へと10人縮小した場合を想定し、教員数の増加に伴う追加コストと、学力向上に起因する将来所得の増加を比較する。

まず、学級規模を38人から28人に縮小する場合、学級数（および担任教員数）は $38/28 \approx 1.36$ 倍となり、教員数は約35.7%増加すると見込まれる。教員1人当たりの年間総コストを800万円と仮定すると、児童生徒1人当たりの年間追加コストは $35.7\% \times 800 \text{万円} \div 38 \approx 7.5 \text{万円}$ となる。この学級規模を小学校4年生から中学校3年生までの6年間維持した場合、児童生徒1人当たりの総追加コスト

は約 45 万円と試算される。一方、本研究の付加価値効果モデルに基づく推定では、算数・数学において、学級規模が 10 人小さい状態が 6 年間継続した場合、学力が累積的に約 0.08 SD 向上することが示されている。先行研究に基づき、学力 1 SD の上昇が将来賃金を約 18%押し上げると仮定すると (Hanushek et al., 2013)、本研究で観察された学力改善は、生涯賃金を約 1.4% (=0.08×18%) 増加させる効果に相当する。平均的な生涯賃金を 2 億円、就業期間を 40 年間と仮定すると、この学力向上による児童生徒 1 人当たりの総便益は約 280 万円と見積もられる。

以上より、学級規模を 10 人縮小した場合の追加コストが約 45 万円であるのに対し、学力向上を通じた将来所得の増加による便益は約 280 万円と推定され、便益はコストを大きく上回る結果となった。さらに、これらの数値をもとに、割引率を考慮した内部収益率の概算を行うと、IRR = 9.2%と推定される。より保守的な仮定として、教員 1 人あたりの年間コストを 1000 万円、学力 1 SD あたりの賃金上昇率を 10%とした場合でも、IRR = 4.6%という十分な収益率が維持される。これらの推定値は、Project STAR に基づく Krueger (1999) の試算で報告された推定値と同程度であり、単年度の効果量が比較的小さい場合であっても、学級規模縮小が人的資本投資として中長期的に十分な経済合理性を持ちうることを示している。

また、以上の試算は学力への効果のみに基づくものであるが、本研究においては、精神的健康や社会情動的スキル、学校適応といった心理社会的側面に対しても、学級規模縮小の望ましい方向の効果が広く確認されている。これらの心理社会的側面は、学業達成や将来の社会的・経済的成果と密接に関係することが知られている。こうした点を考慮すれば、少人数学級政策は、本試算で示された学力効果に基づく経済的便益をさらに上回る社会的・経済的価値を持つ施策であると位置づけることができる。

## 社会情緒的側面への効果

本研究では、学級規模が児童生徒の社会情緒的側面に及ぼす関連について、社会情動的スキル、精神的健康、学校適応といった複数の指標を用いて包括的に検討した。その結果、横断モデルおよび付加価値効果モデルのいずれにおいても、無気力および怒りを除く多くの指標で、学級規模の縮小と望ましい方向の推定結果が一貫して観察された。とりわけ、教師との関係や学級不和といった学校適応に関わる指標では、他の社会情緒的指標と比べて相対的に大きな効果量が確認された点特徴的である。以上より、学級規模の縮小が心理社会的側面に肯定的な効果をもたらすという仮説 2 はおおむね支持された。

効果量の水準を見ると、社会情緒的側面における単年度の推定値はいずれも大きなものではなく、一般的には小さいと評価される範囲にとどまっている。しかしながら、付加価値効果モデルに基づく累積効果の推定では、これらの差異が複数年にわたって蓄積されることが示されており、学級規模の違いが児童生徒の学校生活における経験の質として継続的に反映されている可能性が示唆される。特に、学級不和や教師との関係といった学級レベルの対人関係や集団過程に関わる指標で比較的大きい効果が確認された点は、学級規模の影響が、個人の内的特性というよりも、日常的な相互作用の構造を通じて現れやすいことを示していると考えられる。

このような結果は、学級規模の縮小が、教師と児童生徒との相互作用の密度や質、学級内での統制や支援の行き届きやすさに関係するという理論的見解と整合的である。Blatchford & Russell (2020) は、少人数学級において、教師が個々の児童生徒に注意を向けやすくなることや、学級内の秩序や関係性が安定しやすいことを指摘しており、本研究で観察された学校適応指標における結果は、こうし

た学級過程を反映したものと位置づけることができる。また、Project STAR や SAGE などの実験研究においても、少人数学級がエンゲージメントや問題行動、所属感といった非認知的側面と関連することが報告されており (Finn, 2019)、本研究の結果は、これらの知見を日本の制度的文脈において支持するものといえる。

国内の研究との比較においても、本研究の結果は一定の整合性を示している。伊藤他 (2017) は、学級規模の拡大が抑うつ、友人関係、向社会性などに否定的に関連することを報告しており、本研究はこうした知見をより大規模で代表性の高いサンプルにより再現・拡張したものと言える。一方、Ito, Nakamuro & Yamaguchi (2020) では、自己制御や自己効力感といった非認知的スキルに対して、学級規模の有意な効果が確認されなかったが、本研究では、非認知的スキルの代表的な要素である自尊心に対しても、学級規模の概ね一貫した効果が確認された。この相違は、扱った指標や測定尺度の違いに加え、本研究が複数の自治体にまたがる大規模サンプルを用いたことで、相対的に高い検出力のもとで検証が行われた点に起因するものと考えられる。

以上を踏まえると、本研究の結果は、学級規模の影響が、比較的変動しやすい精神的健康や学校適応だけでなく、より安定性の高い特性である非認知的スキルにも及ぶことを示していると考えられる。これらの側面は、学力形成を媒介する要因であるとともに (Blatchford & Russell, 2020)、将来の社会的・経済的達成をも長期的に規定する重要な役割を果たすことが指摘されており (Currie & Stabile, 2006; Heckman et al., 2006; Heckman et al., 2013)、学級規模の効果を理解するうえでは、学力と社会情緒的側面を切り離すのではなく、相互に関連する過程として捉える視点が重要であるといえる。

## 自治体間の効果の差異

本研究では全体として学級規模の効果が自治体間で概ね一貫して観察された一方で、一部のアウトカムについては、推定値の大きさや有意性に自治体間でばらつきが見られた。このような異質性が生じた要因としては、大きく2つの可能性が考えられる。

第一に、自治体ごとのサンプルサイズや学級規模の分散の違いによる統計的検出力の差が考えられる。実際、本研究においてサンプルサイズが最も大きい都道府県 A では、多くのアウトカムで推定値の符号が安定しており、効果の再現性が比較的高く確認された。一方、サンプルサイズが相対的に小さい指定都市 B や市町村 C では、標準誤差の増大により推定値のばらつきが大きく、有意性も検出されにくかった可能性がある。また、指定都市 B は都市部に位置しており、学校規模の均質性を背景として、学級規模の分散が相対的に小さいという特徴が見られた。このように説明変数の変動幅が限定されている状況では、いわゆる切断効果が生じ、真の因果効果が存在していたとしても、その効果を見出すための検出力が低下することが知られている。こうした方法論的要因によって効果の推定値や有意性の判定に差異が生じた可能性がある。

第二に、自治体ごとの教育行政上の運用や学校現場での実践的対応が、学級規模の効果を部分的に調整している可能性が考えられる。すなわち、自治体によっては、学級規模が相対的に大きい学級に対して、経験豊富な教員や指導力の高い教員を重点的に配置したり、学習支援員や補助教員を配置したりするなど、学級規模の大きさを補償するための対応が取られている可能性がある。こうした補償的対応が行われている場合、名目上の学級規模が大きくても、実質的な指導環境や児童生徒一人当たりの支援量は小規模学級に近づく可能性がある。その結果として、学級規模そのものの効果が弱められ、統計的に検出しにくくなることが考えられる。本研究では、学級規模の上限規定に基づく自然実験デザインを用い、学校の裁量的な学級編制が及ぶケースを除外することで、学級規模の外生性を

可能な限り確保している。しかしながら、教員配置や補助的人的資源の配分といった対応は、制度的には学級規模とは独立して実施されうるため、こうした補償的措置が学級規模の効果を部分的に相殺している可能性を排除することはできない。以上を考慮すると、自治体間で観察された一部指標における効果のばらつきは、学級規模の影響が地域によって本質的に異なることを示すものというよりも、学級規模の違いに対して学校現場がどのような補完的対応を行っているかの違いが、効果の現れ方に影響している可能性を示唆するものと解釈することが妥当であろう。

## 学校段階間の効果の差異

本研究では、学級規模の効果について、学校段階別の推定も行った。その結果、横断モデルおよび付加価値効果モデルのいずれにおいても、学級規模の効果は学校段階間で概ね一致しており、学級規模の影響が特定の学校段階に限定されるものではないことが示唆された。すなわち、学級規模の縮小は、小・中学校を通じて、学力および心理社会的側面の双方に対して共通した方向の影響を及ぼしうる教育環境要因であると考えられる。

ただし、横断モデルでは、学力指標（国語および算数・数学）において、学校段階間で推定値の符号や大きさに差異が観察された。とりわけ国語では、小学校段階では学級規模の縮小と望ましい関連が見られたのに対し、中学校段階では反対方向の推定値が得られた。しかし、このような差異は、前年度の学力水準を統制した付加価値効果モデルにおいては再現されず、推定値は小学校段階と同様に負の方向へと収束した。このことは、横断モデルにおける学校段階間の差異が、当該年度以前に形成された学力水準や、それに紐づく未観測要因の影響を反映した疑似的な関連であった可能性を示唆している。前年度の学力を統制し、学力の「伸び」に着目した付加価値効果モデルでは、学級規模の影響がより明確に捉えられたと考えられる。

これらの結果を総合すると、学級規模の縮小は学校段階を超えて一貫した影響を及ぼしうることが示唆された。この点は、学級規模政策を特定の発達段階に限定して評価するのではなく、義務教育段階全体を通じた教育環境条件として位置づける必要性を示す重要な知見である。

## 政策的含意

本研究の結果は、学級規模政策を検討する際に、学力指標のみに基づいた短期的な評価では不十分であることを示している。学級規模の縮小は、単年度の学力向上効果としては小さな水準にとどまるものの、算数・数学や英語を中心として累積的な差異が生じる可能性が確認された。さらに、学級規模の影響は学力に限らず、教師との関係や学級不和といった学校適応、ならびに精神的健康や社会情動的スキルにも広く関連しており、学級規模政策の効果を多面的に捉える必要性が示唆される。本研究の知見から得られる政策的含意は主に以下の3点である。

第一に、学級規模政策は、学力向上のみを目的とした施策としてではなく、児童生徒の学校生活の質や学級内の人間関係、さらには精神的健康を支える基盤的な教育条件として位置づけられるべきである。本研究では、学力指標に加えて、教師との関係、友人関係、学級不和、学業志向性といった学校適応に関わる側面のみならず、抑うつや無気力、怒りといった精神的健康の指標においても、学級規模の縮小の望ましい方向の効果が幅広く観察された。学級規模の縮小は、直接的な学力向上にとどまらず、学習環境や学級内の相互作用の質を通じて、児童生徒の心身の健全な発達を支える効果を持ちうると思われる。

第二に、政策評価の観点からは、学級規模縮小の効果を単年度の成果指標のみに基づいて判断する

ことには明確な限界がある。学級規模は年度ごとに大きく変動する変数ではなく、その効果もまた、短期的に顕在化するというよりは、児童生徒の学習経験や学級内での相互作用を通じて、時間をかけて蓄積される性質を有している。本研究では、付加価値効果および累積効果の推定を通じて、学級規模の効果が単年度にとどまらず、複数年にわたって持続・累積しうることが示された。とりわけ経時的な安定性の高い学力においては、単年度の効果が生じにくい代わりに、効果の累積性が高いことが明らかとなった。このことは、学級規模政策の効果を適切に評価するためには、導入直後の短期的なアウトカムの変化のみをもって是非を判断するのではなく、中長期的なアウトカムの推移について、継続的・多面的な評価枠組みが不可欠であることを示唆している。

第三に、費用対効果の観点からも、本研究の結果は重要な示唆を与える。本研究で得られた学級規模の効果推定値に基づく費用便益分析からは、学力への効果に限定した場合であっても、学級規模の縮小が人的資本投資として中長期的に経済合理性を持ちうることを示された。さらに、本研究では精神的健康や社会情動的スキルなどの心理社会的側面に対しても、学級規模の一貫した効果が観察されており、こうした側面が将来の社会的・経済的成果にもたらす影響を考慮すれば、少人数学級政策の経済的意義はさらに大きなものとなると考えられる。こうした本研究の知見は、学級規模政策を「高コストで効果が限定的な施策」として一律に評価する見方に対して、再検討の必要性を明確に示すものである。

## 研究の限界

本研究にはいくつかの限界が存在するが、同時に、それぞれについて一定の対処や補完的な工夫がなされている点も併せて指摘しておく必要がある。第一に、本研究は Project STAR のような無作為化比較実験ではなく、学級規模の上限規定を活用した自然実験的アプローチに基づいている。こうした研究デザインは、その性質上、内的妥当性の確保に関して実験研究よりも慎重な検討が求められる。この点は、学級規模研究に共通する制約でもあるが、本研究では、学級規模の上限規定を利用して学校の裁量的判断の影響を検証するとともに、交差分類マルチレベルモデルによって学校間の不観測要因を分離することで、学級規模の外生性を阻害しうる要因を、原理上、ほぼ完全に統制している。これらの方法論的工夫により、要因操作を伴わない観察データを用いながらも、学級規模がアウトカムに及ぼす因果効果について、実質的に実験研究に比肩しうる水準の推定が実現されていると考えられる。

第二に、本研究の分析対象は日本国内の複数自治体に限定されており、結果の解釈にあたっては、対象地域の制度的・社会的文脈を踏まえる必要がある。しかしながら、本研究は、学級規模の上限規定という全国共通の制度的枠組みの下で得られたデータを用いており、その点で特定の自治体に固有の制度や運用に強く依存した分析ではない。また、国内の複数の自治体にまたがる大規模データを用いて検証を行っていることから、特定地域の特殊性に左右された結果である可能性は限定的であり、日本の学校制度の下にある小・中学校全体に対して、一定の一般性を持つ知見を提供していると考えられる。

最後に、本研究では学級規模そのものの効果に焦点を当てており、学級規模がどのような教育過程や相互作用を通じて児童生徒のアウトカムに結びついているのかというメカニズムについては、直接的な検証ができていない。この点は今後の重要な課題であるが、本研究の目的は、まず学級規模と多様なアウトカムとの関係を因果推論の観点から整理することであり、メカニズム分析はその次の段階として位置づけられる。本研究で得られた結果は、今後、教師行動や学級内相互作用に関する詳細な

データを用いた研究を進めるための基盤的知見を提供するものといえる。

## 6. 結論

本研究は、日本の小・中学校を対象とした大規模縦断データを用い、学級規模が児童生徒の認知的側面（学力）および心理社会的側面に及ぼす影響を、制度的条件を活用した自然実験的アプローチにより包括的に検証した。上限規定に基づく学級規模の機械的な変動と学校間変動を分離する交差分類マルチレベルモデルを組み合わせることで、因果推論の精度を高め、学級規模の影響を高精度かつ多面的に捉えることを試みた点に本研究の特徴がある。

分析の結果、学力については、単年度の効果量は小さいものの、算数・数学や英語を中心として、学級規模縮小の望ましい方向の効果が一貫して観察され、さらに年次を通じた効果の累積が確認された。これらの結果は、学級規模の影響が短期的な成果にとどまらず、学習の積み重ねを通じて中長期的に表れうることを示している。また、本研究の知見に基づく費用便益分析からは、慣習的基準では小さいと見なされる効果量であっても、学級規模縮小が人的資本投資として十分な経済合理性を持ちうることを示された。

さらに本研究の重要な貢献として、学級規模の影響が学力に限定されるものではなく、社会情動的スキル、精神的健康、学校適応といった非認知的側面にまで幅広く及びうることを、多様な指標と分析枠組みを用いて系統的に示した点が挙げられる。とりわけ、教師との関係や学級不和など、学級内の対人関係や集団過程に関わる側面で相対的に大きな効果が観察されたことは、学級規模が児童生徒の日常的な学校経験の質に関係していることを示唆している。加えて、精神的健康の中核的要素である抑うつや、非認知的スキルの代表的側面である自尊感情に対しても、学級規模の一貫した効果が確認された。これらの側面は、学力形成のみならず、成人後の社会的・経済的達成をも規定する重要な要因であることが指摘されており、学級規模の広範な影響を理解する上で不可欠な視点である。

こうした結果は、分析対象とした複数の自治体間や小学校段階と中学校段階の間においても概ね共通して観察され、学級規模の効果が特定の地域や学校段階に限定されたものではないことが示唆された。すなわち、本研究で確認された学級規模と児童生徒のアウトカムとの関連は、一定の制度的・地域的条件の違いを超えて比較的安定して認められるものであり、日本の学校制度の下で一定の一般性を有する知見であると考えられる。

以上を総合すると、本研究は、学級規模政策を学力向上のための単一的な手段としてではなく、児童生徒の認知的発達と社会情緒的発達を同時に支える教育環境要因として位置づけなおす実証的根拠を提供したといえる。今後は、本研究で示された知見を基盤として、学級規模がどのような教育過程や相互作用を通じて児童生徒の発達に結びついているのかを、より詳細に解明する研究が求められる。本研究が、学級規模をめぐる学術的議論および教育政策・学校実践における検討を、より多面的かつ長期的な視点から深化させる一助となることを期待したい。

## 7. 引用文献

- Achilles, C. M. (1999). *Let's put kids first, finally: Getting class size right*. Corwin Press.
- Akabayashi, H., & Nakamura, R. (2014). Can small class policy close the gap? An empirical analysis of class size effects in Japan. *The Japanese Economic Review*, 65(3), 253-281.
- Angrist, J. D., & Lavy, V. (1999). Using Maimonides' rule to estimate the effect of class size on scholastic achievement. *The Quarterly journal of economics*, 114(2), 533-575.

- Biddle, B. J., & Berliner, D. C. (2002). *Small class size and its effects*. Educational Leadership, 59(5), 12–23.
- Blatchford, P., & Russell, A. (2020). *Rethinking Class Size: The complex story of impact on teaching and learning* (English Edition) . UCL Press.
- Browning, M., & Heinesen, E. (2007). Class size, teacher hours and educational attainment. *Scandinavian Journal of Economics*, 109(2), 415-438.
- Chetty, R., Friedman, J. N., Hilger, N., Saez, E., Schanzenbach, D. W., & Yagan, D. (2011). *How does your kindergarten classroom affect your earnings?* Quarterly Journal of Economics, 126(4), 1593–1660.
- Currie, J., & Stabile, M. (2006). *Child mental health and human capital accumulation*. Journal of Health Economics, 25(6), 1094–1118.
- Davie, R., Butler, N., & Goldstein, H. (1972). From birth to seven: The second report of the Child Development Study (1958 cohort).
- Dobbelsteen, S., Levin, J., & Oosterbeek, H. (2002). The causal effect of class size on scholastic achievement: distinguishing the pure class size effect from the effect of changes in class composition. *Oxford Bulletin of Economics and statistics*, 64(1), 17-38.
- Dee, T. S., & West, M. R. (2008). *The non-cognitive returns to class size*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 30(2), 97–120.
- Finn, J. D. (2019). Academic and Non-Cognitive Effects of Small Classes. *International Journal of Educational Research*, 96, 125–35.
- Finn, J. D., & Achilles, C. M. (1999). Tennessee's class size study: Findings, implications, misconceptions. *Educational evaluation and policy analysis*, 21(2), 97-109.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Achilles, C. M. (2003). *The “why’s” of class size*. Review of Educational Research, 73(3), 321–368.
- Fredriksson, P., Öckert, B., & Oosterbeek, H. (2013). Long-term effects of class size. *The Quarterly journal of economics*, 128(1), 249-285.
- Hanushek, E. A. (1999). *The evidence on class size*. In S. E. Mayer & P. E. Peterson (Eds.), *Earning and learning* (pp. 131–168). Brookings Institution Press.
- Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Wiederhold, S., & Woessmann, L. (2013). *Returns to Skills around the World: Evidence from PIAAC* (No. w19762). National Bureau of Economic Research.
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor economics*, 24(3), 411-482.
- Heckman, J. J., Pinto, R., & Savelyev, P. (2013). *Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes*. American Economic Review, 103(6), 2052–2086.
- Hojo, M. (2013). Class-size effects in Japanese schools: A spline regression approach. *Economics Letters*, 120(3), 583-587.
- Hojo, M., & Senoh, W. (2019). Do the disadvantaged benefit more from small classes? Evidence from a large-scale survey in Japan. *Japan and the World Economy*, 52, 100965.
- Ito, H., Nakamuro, M., & Yamaguchi, S. (2020). Effects of class-size reduction on cognitive and non-

- cognitive skills. *Japan and the World Economy*, 53, 100977.
- 伊藤大幸, 浜田恵, 村山恭朗, 高柳伸哉, 野村和代, 明翫光宜, 辻井正次. (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.
- Krueger, A. B. (1999). Experimental estimates of education production functions. *The quarterly journal of economics*, 114(2), 497-532.
- Krueger, A. B. (2003). *Economic considerations and class size*. *Economic Journal*, 113(485), F34-F63.
- Leuven, E., Oosterbeek, H., & Rønning, M. (2008). Quasi-experimental estimates of the effect of class size on achievement in Norway. *The Scandinavian Journal of Economics*, 110(4), 663-693.
- Little, A., Mabey, C. & Russell, J. (1972). Class Size, Pupil Characteristics and Reading Attainment. In Southgate, V. (Ed). *Literacy at All Levels: Proceedings of the Eighth Annual Study Conference of the United Kingdom Reading Association*, 205-212. London: Ward Lock.
- Morris, J. M. (1959). *Reading in the Primary School: An Investigation into Standards of Reading and their Association with Primary School Characteristics*. London: Newnes.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). *PISA in focus: Does class size matter?* OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *Education at a glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025\\_1c0d9c79-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1c0d9c79-en.html)
- Orth, U., Meier, L. L., Bühler, J. L., Dapp, L. C., Krauss, S., Messerli, D., & Robins, R. W. (2024). Effect size guidelines for cross-lagged effects. *Psychological methods*, 29(2), 421.
- Slavin, R. E. (1989). *Class size and student achievement: Small effects of small classes*. *Educational Psychologist*, 24(1), 99-110.
- Wiseman, S. (1967). The Manchester Survey. Appendix 9 in the Plowden Report. *Children and their Primary Schools*. London: HMSO.

## 第IV章 少人数学級が教員に与える影響<sup>1</sup>

駒澤大学 経済学部  
北條 雅一  
京都大学大学院 教育学研究科  
教育認知心理学講座  
高橋 雄介

### 第1節 教員の働き方と学級規模の関係

#### 1. 要旨

本節では、学級規模の縮小および令和3年度に開始した小学校35人学級政策が教員の働き方に与えた影響を検証するため、調査対象の3自治体において実施された教員調査のデータを活用して、2つの主分析および2つの追加分析を行った。主分析1では、業務・在校等時間、メンタルヘルス、学級風土等を被説明変数、学級規模等を説明変数とする回帰分析をおこない、学級規模の縮小が採点・添削等の業務時間の低減、メンタルヘルスの改善、学級風土の向上・安定化に寄与することが明らかとなった。主分析2では、各教員の担任学級が35人学級政策の対象学年であったか否かに着目し、35人学級政策の対象学年を担当することによって生じた働き方等の変化を検証し、主分析1と概ね整合的な結果が得られた。これらの結果は、教員の働き方改革において、学級規模の縮小が幅広い側面に好ましい効果をもたらす可能性を示すものである。

追加分析1では、学級規模効果に非線形性を導入することにより、主分析で仮定した線形モデルの妥当性を検証し、学級風土については概ね線形近似が可能であることを確認している。追加分析2では、35人学級政策の導入によって生じた学級規模の実際の変動がもたらした影響を検証し、学級規模の変動は主として学級環境に変化をもたらすものであったことを確認している。

#### 2. 目的

本節では、学級規模の縮小および令和3年度に開始した小学校35人学級政策が教員の働き方に与えた影響を検証することを目的とする。少人数学級政策については、児童生徒への影響に注目が集まることが多いが、学級規模の縮小にともなって編制される学級数が増大すれば、各学校に配置される教員数も増加する。そのため、少人数学級政策は教員配置数の増加を通じて各教員の働き方や健康状態、学級運営などにも影響を及ぼす可能性があると考えられる。

教員の働き方については、在校等時間を含む業務時間だけでなく、ストレスや抑うつといったメンタルヘルス、児童生徒へのサポートや指導、教員から見た学級経営など多角的に捉え、少人数学級が教員の働き方に与える影響を幅広く検証する。

詳細な教員調査のデータを用いた分析の結果、学級規模の縮小や小学校35人学級政策には教員の働き方を改善する効果が幅広く確認された。以下に示される分析結果は、教員の働き方改革において学級規模の縮小が一定の効果をもたらす可能性を示すものである。

<sup>1</sup> 第1節は北條、第2節は高橋が担当している。

### 3. 先行研究

国際的にみて、日本の学校教員が長時間労働をはじめとする厳しい就業環境に置かれていることは、2010年代に国際比較調査の結果が公表されたことをきっかけに広く知られることとなった。最新の国際比較調査（OECD 国際教員指導環境調査、TALIS 2024）の結果を見ると、働き方改革の効果によって就業時間の短縮が確認されているものの、依然として日本の小・中学校教員は世界一の長時間労働となっていることが報告されている。また、前回調査（平成 30 年）に比べて教員の不足感が増大していることも示されている（OECD, 2025）。

学級規模あるいは生徒教師比率が教員の働き方に及ぼす影響については、数は多くないもののいくつかの先行研究が存在する。文部科学省が令和 4 年度に実施した「教員勤務実態調査」の調査研究報告書（リベルタスコンサルティング, 2024）には、担任学級の児童生徒数が多い教員ほど在校等時間が長く、在校等時間の長い教員ほどストレスやメンタルヘルスの面で不良な状態になっていることが報告されている。

Hojo (2021) は、平成 25 年に実施された「OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS)」の国内調査参加者のデータを用いて、生徒教師比率と教員の働き方の関連について分析をおこない、生徒教師比率の高い学校に勤務する教員ほど勤務時間が長く、業務ストレスも高くなっていること、他方で仕事満足度は低くなっていることが報告されている。

神林 (2021) は、学校教員を対象として、労働時間や担任学級の規模が生活満足度に与える影響を検証している。パス解析を用いた分析の結果、担任学級の規模が大きくなると教員の労働時間が増加し、小学校教員の生活満足度が低下することが示されている。中学校教員については、労働時間と生活満足度の間に直接的な関係は確認されないものの、労働時間の増加が睡眠時間の減少を通じて生活満足度の低下をもたらすという間接的な影響が示されている。

以上の先行研究はいずれも、学級規模の拡大や生徒教師比率の上昇が教員の労働時間を増加させ、ストレスの増大やメンタルヘルスの低下につながることを示していると言えよう。

### 4. データ

本節の実証分析に用いるのは、令和 4 年度から令和 6 年度にかけて実施された教員調査で収集されたデータである。教員調査は各年度において春と秋に 2 回実施されており、本節の分析では全 6 回すべての調査結果を活用する。

図表 IV-1 は、全 6 回の調査に参加した教員数をまとめたものである。調査に参加したのべ 8 万 1 千人弱の教員のうち、学級担任は半数強ののべ 4 万 4 千人余りとなっている。本節の分析は学級規模効果の検証を目的としているため、以下では調査年度に学級担任をしていた教員のみを分析の対象とする。

図表 IV-2 は、調査年度に学級担任をしていた教員の調査への参加回数をまとめたものである。同表が示すように、約 4 割の教員は 1 度しか調査に回答しておらず、2 度回答したものを合わせると全体の 7 割を超える。図表 IV-3 には、3 つの自治体ごとの調査参加のべ人数（学級担任）をまとめたものを報告している。

図表 IV-1 教員調査参加者数

	担任なし	担任あり	計
小学校	19,989	26,792	46,781
中学校	16,607	17,582	34,189
Total	36,596	44,374	80,970

図表 IV-2 教員調査への参加回数の分布

回答回数	Freq.	Percent	Cum.
1	8,647	40.97	40.97
2	6,776	32.1	73.07
3	2,364	11.2	84.27
4	1,979	9.38	93.65
5	873	4.14	97.79
6	467	2.21	100
Total	21,106	100	

図表 IV-3 自治体別の教員調査参加者数（学級担任のみ）

	2022		2023		2024		Total
	夏調査	冬調査	夏調査	冬調査	夏調査	冬調査	
都道府県A	4,813	4,481	4,805	4,625	5,378	4,855	28,957
指定都市B	1,883	2,042	2,393	2,028	2,328	2,041	12,715
市町村C	441	452	497	427	477	408	2,702
Total	7,137	6,975	7,695	7,080	8,183	7,304	44,374

## 5. 分析に用いる変数

### (1) 業務時間

就業中の各業務に費やした時間については、教員調査票の設問「調査時点の「通常の一週間」において、あなたは、この学校での以下の仕事に合計でおよそ何時間従事しましたか」に対する回答から算出する。業務は以下の 11 種類（および休憩）である。

- ・ 授業
- ・ 学校内外で個人で行う授業の計画や準備
- ・ 学校内での同僚との共同作業や話し合い
- ・ 児童生徒の課題の採点や添削
- ・ 児童生徒に対する教育相談（例：児童生徒の監督指導、インターネットによるカウンセリング、進路指導、非行防止指導）
- ・ 学校運営業務への参画
- ・ 一般的な事務業務（教員として行う連絡事務、書類作成その他の事務業務を含む）

- ・ 職能開発活動（学校内外の研修等において、教員としての知識・技能等の専門性を高めるための活動）
- ・ 保護者との連絡や連携
- ・ 課外活動の指導（例：放課後のスポーツ活動や文化活動）
- ・ その他の業務

これら 11 の業務時間および休憩時間とは別に、在校等時間についても分析の対象とする。在校等時間の算出には、教員調査票の設問「直近の「通常の一週間」において、学校に 1 日当たり平均して何時間程度いたかお答えください」に対する回答を用いる。

## (2) 教員のメンタルヘルス等

教員のメンタルヘルスに関する尺度として、以下の 5 つを分析に用いる。

- ・ バーンアウト（情緒的消耗感）
- ・ 業務ストレス
- ・ ワークエンゲージメント
- ・ 抑うつ
- ・ 主観的幸福感

バーンアウトについては、久保・田尾（1994）および久保（1999）で日本語訳された日本版 MBI（Maslach BurnOut Inventory, Maslach and Jackson, 1981）の尺度を用いる。尺度変数は設問「あなたは最近 6 か月くらいの中に、次のようなことをどの程度経験しましたか」に対する回答（①ない、②まれにある、③時々ある、④しばしばある、⑤いつもある）から作成する。

業務ストレスについては、国際比較調査 TALIS（OECD 国際教員指導環境調査）の調査票と同様の設問に対する回答から尺度を作成する。具体的には、設問「学校での業務に関して、以下のことはどの程度ストレスに感じますか。以下のそれぞれについて、当てはまるものを一つ選択してください」において示された以下の 9 つの事項に対する回答（4 件法）から作成する。

- ・ 多大な授業準備があること
- ・ 授業の数が多すぎる
- ・ 採点業務が多すぎる
- ・ 事務的な業務が多すぎる（例：書類への記入）
- ・ 教員の欠勤による追加的な業務があること
- ・ 保護者・地域からの要望等への対応があること
- ・ 国や教育委員会からの調査への対応があること
- ・ 児童生徒の問題行動への対応があること
- ・ クラブ活動・部活動指導があること

ワークエンゲージメントについては、ユトレヒト・ワークエンゲージメント（UWES）の日本語版の設問数を 3 つに修正したもの（Schaufeli et al., 2019）を利用する。具体的には、設問「各文を読んで、仕事に関してどのように感じていますか」に対する以下の 3 つの設問への 7 件法の回答から尺度変数を作成する。

- ・ 仕事をしていると、活力がみなぎるように感じる。
- ・ 仕事に熱心である。

- ・ 私は仕事にのめり込んでいる。

抑うつについては、Kessler et al. (2002) が提示している K6 尺度の日本語版 (Furukawa et al., 2008) の設問に対する回答を用いる。具体的には、設問「あなたは最近6か月くらいの間に、次のようなことをどの程度経験しましたか」における以下の6つの設問への5件法の回答（①ない、②まれにある、③時々ある、④しばしばある、⑤いつもある）を足し合わせて尺度変数を作成する。

- ・ 神経過敏に感じましたか。
- ・ 絶望的だと感じましたか。
- ・ そわそわ、落ち着かなく感じましたか。
- ・ 気分が沈み込んで、何が起ころうとも気が晴れないように感じましたか。
- ・ 何をすることも骨折りだと感じましたか。
- ・ 自分は価値のない人間だと感じましたか。

主観的幸福感については、設問「あなたの幸福感について、最高に幸福な状態を 10、最高に不幸な状態を 0 として、直近 1 か月の状況をお答えください」に対する回答から尺度変数を作成する。

### (3) 児童生徒への指導面

児童生徒への指導面に関する尺度として、以下の6つを用いる。

- ・ 感情的サポート
- ・ 学業的サポート
- ・ 協調的な学び
- ・ 自律性支援
- ・ 達成目標の確認
- ・ フィードバック

感情的サポート、学業的サポート、協調的な学びについては、国立教育政策研究所「教員の配置等に関する教育政策の実証に関する研究」および文部科学省「全国学力・学習状況調査」等において使用された尺度を用いる。具体的には、設問「次のことは、先生ご自身にとって、普段の生活の中で、どのくらい達成できていると感じますか」における以下の設問への4件法の回答（①ほとんどできていない、②どちらかというとはできていない、③どちらかというとはできている、④よくできている）から尺度変数を作成する。

感情的サポート

- ・ 児童生徒の気持ちを尊重しながら働きかけをしている
- ・ 児童生徒の気持ちをよく理解した上で接している
- ・ 児童生徒が悲しんだり怒ったりしたときには、その気持ちをやわらげている
- ・ 児童生徒が必要なときには頼りになる存在となっている

学業的サポート

- ・ 授業中にそれぞれの児童生徒が何をしているか確認している
- ・ 授業でのそれぞれの児童生徒の学習成果を確認している
- ・ 児童生徒が最大限の力を発揮できるように授業内容を工夫している
- ・ 児童生徒が勉強に打ち込めるように工夫している

協調的な学び

- ・ 授業において、教科の学習内容について生徒どうしでの学び合いを促すよう工夫している

- ・ 授業において、児童生徒自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を取り入れている
- ・ 授業において、教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等外部の資源を含めて活用しながら効果的に組み合わせている

自律性支援については、三和・外山（2021）において提案されている自律性支援尺度の修正版を用いる。具体的には、設問「あなたの指導方法や考え方についてお尋ねします。以下の項目はあなたにどの程度あてはまりますか。もっともあてはまると思うものを選んでください」における以下の4つの設問への4件法の回答（①あてはまらない、②どちらかといえばあてはまらない、③どちらかといえばあてはまる、④あてはまる）から尺度変数を作成する。

- ・ 私は、子どもに勉強のやり方に関する選択肢をたくさん与えるようにしている
- ・ 私は、子どもに学校で勉強していることが、なぜ自分のためになるのか考えさせようとしている
- ・ 私は、子どもに勉強に関する多くの決断を自分でさせている
- ・ 私は、子どもになぜ学校で勉強しているのか説明している

達成目標の確認およびフィードバックについては、山森他（2021）において提案されている尺度を活用する。具体的には、設問「今年度実施した授業についてお伺いします。各項目について「いつも、または、ほとんどで行った」から「全く行わなかった」のうち、当てはまるものを選んでください」における以下の2つの設問への4件法の回答（①全く行わなかった、②ときどき行った、③半分くらいで行った、④いつも、または、ほとんどで行った）から尺度変数を作成する。

- ・ 学習の結果身につけてほしい内容やできるようになってほしいことといった目標を、児童生徒と一緒に単元ごとに確認した上で授業を進めている
- ・ 単元テストの返却時に、児童生徒に対して個別に、何を身につけたのか、どういうことができるようになったのかといった、目標に対する達成状況を具体的に伝える

#### (4) 教員から見た学級の様子

教員から見た学級の様子については、伊藤（2009）において提案されている「小学生用短縮版学級風土質問紙」を教員回答用に修正した設問から作成された以下の4つの尺度を用いる。

- ・ 学級内の不和
- ・ 学習への志向性
- ・ 学級への満足度
- ・ 規律正しさ

具体的には、設問「先生目から見て、担当学級の児童生徒全体の雰囲気についてどう思うかを率直にお答えください」における以下の17の設問への回答から4つの尺度を作成している。

- ・ もめごとが少ない
- ・ 授業中よく集中している
- ・ この学級を心から楽しめている
- ・ その日の勉強や宿題をこなすことを重視している
- ・ 学級で顔を合わせるのを楽しみにしている
- ・ 全体が嫌な雰囲気になることがある
- ・ よく勉強する
- ・ この学級では、守るべき規則がはっきりと示されている

- ・ 児童生徒は、この学級が気に入っている
- ・ 学級がバラバラになる雰囲気がある
- ・ この学級は、勉強熱心だ
- ・ 掃除当番をきちんとする児童生徒が多い
- ・ この学級は、笑が多い
- ・ お互いに嫌っている児童生徒がいる
- ・ この学級は、規則を守る
- ・ 他の児童生徒と一緒にならないグループがある
- ・ 先生の指示にすばやく従う

図表 IV-4 記述統計（都道府県 A）

変数名	観測値数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
学級規模	16,455	31.085	5.826	1	41
学年生徒数	16,455	110.140	62.162	1	367
在校等時間	17,197	679.640	90.446	300	1080
授業	17,121	1307.938	287.092	0	1980
授業の計画・準備	16,181	669.930	405.787	0	1380
同僚との話し合い	17,143	209.368	171.722	0	960
課題の採点・添削	17,002	237.422	184.183	0	960
児童生徒との相談	16,908	124.764	148.240	0	960
学校運営業務	16,792	125.685	153.438	0	960
一般的な事務業務	16,856	231.005	191.972	0	960
職能開発活動	16,838	99.944	146.140	0	960
保護者との連絡・連携	16,836	118.790	126.809	0	960
課外活動の指導	16,805	164.812	254.195	0	960
その他	16,471	128.907	183.769	0	960
休憩	16,947	116.863	168.051	0	960
バーンアウト	17,125	0.066	1.005	-1.676	2.077
業務ストレス	17,185	0.101	0.997	-1.999	2.134
ワーク・エンゲージメント	17,179	0.012	1.027	-2.719	2.042
抑うつ (K6)	16,889	-0.025	0.995	-0.978	3.406
主観的幸福感	11,691	0.008	1.007	-3.021	1.782
感情的サポート	17,186	0.046	0.984	-4.637	2.072
学業的サポート	17,181	-0.042	0.979	-4.457	2.089
協調的な学び	17,182	0.147	0.936	-3.081	2.313
自律性支援	17,186	0.088	0.992	-3.764	1.938
達成目標の確認	17,138	0.117	0.951	-2.818	0.965
フィードバック	17,119	0.018	0.981	-1.739	1.548
学級内の不和	17,143	-0.093	0.991	-2.077	3.220
学習への志向性	17,141	0.050	0.988	-2.787	2.261
学級への満足度	17,137	0.090	0.982	-4.495	1.724
規律正しさ	17,094	0.118	0.950	-3.965	1.839

図表 IV-4 (続き) 記述統計 (指定都市 B)

変数名	観測値数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
学級規模	6,617	32.355	4.718	10	42
学年生徒数	6,617	132.264	69.310	10	373
在校等時間	6,848	684.079	90.476	300	1080
授業	6,801	1274.936	287.523	0	1980
授業の計画・準備	6,502	714.583	430.200	0	1380
同僚との話し合い	6,820	248.631	198.170	0	960
課題の採点・添削	6,753	254.225	196.415	0	960
児童生徒との相談	6,715	140.372	169.668	0	960
学校運営業務	6,699	183.220	187.540	0	960
一般的な事務業務	6,712	252.770	205.779	0	960
職能開発活動	6,675	112.966	155.143	0	960
保護者との連絡・連携	6,681	128.886	141.463	0	960
課外活動の指導	6,665	179.424	270.288	0	960
その他	6,489	154.300	202.897	0	960
休憩	6,764	88.816	147.894	0	960
バーンアウト	6,824	0.174	0.996	-1.676	2.077
業務ストレス	6,846	0.149	0.985	-1.999	2.134
ワーク・エンゲージメント	6,834	-0.057	0.968	-2.719	2.042
抑うつ (K6)	6,760	0.115	1.030	-0.978	3.406
幸福度	4,715	-0.046	0.966	-3.021	1.782
感情的サポート	6,840	-0.103	0.943	-4.637	2.072
学業的サポート	6,841	-0.269	0.961	-4.457	2.089
協調的な学び	6,840	-0.013	0.933	-3.081	2.313
自律性支援	6,840	-0.133	0.981	-3.764	1.938
達成目標の確認	6,823	-0.031	0.962	-2.818	0.965
フィードバック	6,822	-0.176	0.943	-1.739	1.548
学級内の不和	6,826	0.107	0.959	-2.077	3.220
学習への志向性	6,821	-0.121	0.986	-2.787	2.261
学級への満足度	6,822	-0.064	0.942	-4.495	1.724
規律正しさ	6,803	-0.116	0.971	-3.965	1.839

図表 IV-4 (続き) 記述統計 (市町村 C)

変数名	観測値数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
学級規模	1,591	30.207	6.781	1	40
学年生徒数	1,591	93.209	56.266	1	248
在校等時間	1,663	627.808	67.886	300	1080
授業	1,661	1282.649	282.703	180	1980
授業の計画・準備	1,555	548.161	363.888	0	1380
同僚との話し合い	1,658	169.542	134.715	0	960
課題の採点・添削	1,651	206.420	156.467	0	960
児童生徒との相談	1,641	89.689	107.742	0	960
学校運営業務	1,639	110.116	113.462	0	960
一般的な事務業務	1,635	188.312	150.951	0	960
職能開発活動	1,639	74.753	104.471	0	960
保護者との連絡・連携	1,637	98.100	93.803	0	960
課外活動の指導	1,639	91.409	163.111	0	960
その他	1,612	89.498	129.145	0	960
休憩	1,649	97.968	143.456	0	960
バーンアウト	1,658	-0.026	0.937	-1.676	2.077
業務ストレス	1,663	-0.148	0.939	-1.999	2.134
ワーク・エンゲージメント	1,663	-0.137	0.930	-2.719	2.042
抑うつ (K6)	1,632	-0.068	0.947	-0.978	3.406
幸福度	979	-0.081	0.976	-3.021	1.782
感情的サポート	1,662	-0.158	0.918	-4.637	2.072
学業的サポート	1,661	-0.188	0.891	-4.457	2.089
協調的な学び	1,662	0.089	0.854	-3.081	2.313
自律性支援	1,662	-0.026	0.898	-3.289	1.938
達成目標の確認	1,660	-0.156	0.954	-2.818	0.965
フィードバック	1,660	-0.093	0.905	-1.739	1.548
学級内の不和	1,653	0.105	0.990	-2.077	3.220
学習への志向性	1,653	-0.099	0.977	-2.787	2.261
学級への満足度	1,653	-0.127	0.973	-4.495	1.724
規律正しさ	1,650	-0.212	0.998	-3.602	1.839

## 6. 分析 1：学級規模の効果

学級規模の縮小が教員の働き方、すなわち業務時間や在校等時間、メンタルヘルス、児童生徒への指導、および教員から見た学級風土等に与える影響を検証するため、上で説明した教員の働き方に関する尺度変数を被説明変数（目的変数）、学級規模およびその他の統制変数を説明変数とする回帰モデルを推定する。

こうした回帰モデルの推定においては、児童生徒を対象とした分析と同様に、学級規模変数に内生性（学級規模変数と誤差項の相関）がある場合、推定結果に偏り（バイアス）が生じる可能性がある。この点については第Ⅲ章での検証結果にも示されているように、本研究で用いるデータにおいては、ほとんどのケースで学級規模がルール通りに機械的に決定されていることが確認されているため、学級規模変数の内生性への対処は行わない。

本節の分析に使用するデータは、同一の教員が複数回回答し、かつ、各教員が学校に所属するという階層構造をもっているため、回帰分析の一種であるマルチレベル分析を適用する。推定モデル（ランダム切片モデル）は以下のように示される。

$$Y_{ijk} = \beta_0 + \beta_1 CS_{ijk} + \theta X'_{ijk} + u_j + u_k + e_{ijk} \quad (1)$$
$$u_j \sim N(0, \delta_j^2) \quad u_k \sim N(0, \delta_k^2) \quad e_{ijk} \sim N(0, \delta_e^2)$$

$Y_{ijk}$  時点  $i$ 、教員  $j$ 、学校  $k$  の目的変数（業務時間、メンタルヘルス、学級風土等）

業務時間および在校等時間は分に換算

メンタルヘルスおよび学級風土等は平均 0、分散 1 に標準化

$CS_{ijk}$  時点  $i$ 、教員  $j$ 、学校  $k$  の学級規模（一次のみ）

$X'_{ijk}$  時点  $i$ 、教員  $j$ 、学校  $k$  の統制変数ベクトル

- ・ 学年規模、学年規模 2 乗/10000
- ・ 学年ダミー、調査期ダミー

$u_j$  教員個人ランダム効果

$u_k$  学校ランダム効果

$e_{ijk}$  誤差項

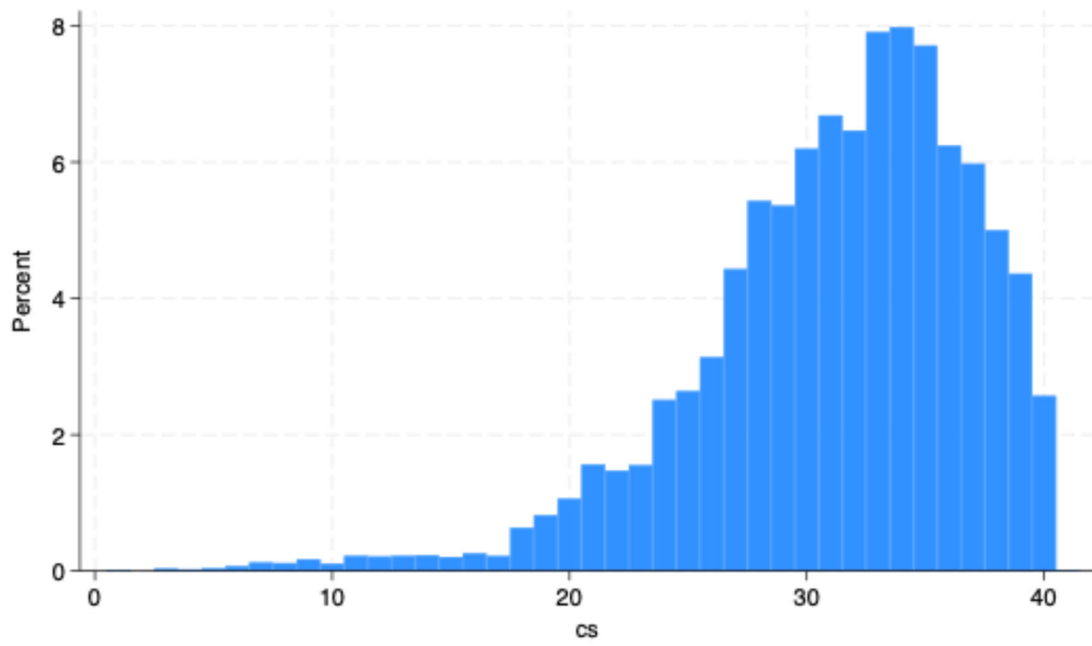
分析において注目するのは、学級規模変数  $CS_{ijk}$  の係数である  $\beta_1$  の推定値である。 $\beta_1$  が正であれば、学級規模の拡大によって目的変数の値が増加すると解釈される。図表 IV-4 に使用する変数の記述統計量を示す。図表 IV-5 には各目的変数の個人・学校レベルの級内相関（ICC）をまとめている。総じて個人内の相関が強いが、課外活動の指導時間については学校内相関が高い値となっている。

なお、図表 IV-4 にも示されているように、以下の分析においては、在校等時間が 5 時間未満あるいは 18 時間超となっている観測値を除外している。これは、文部科学省「教員勤務実態調査」における集計方針を踏襲したものである。

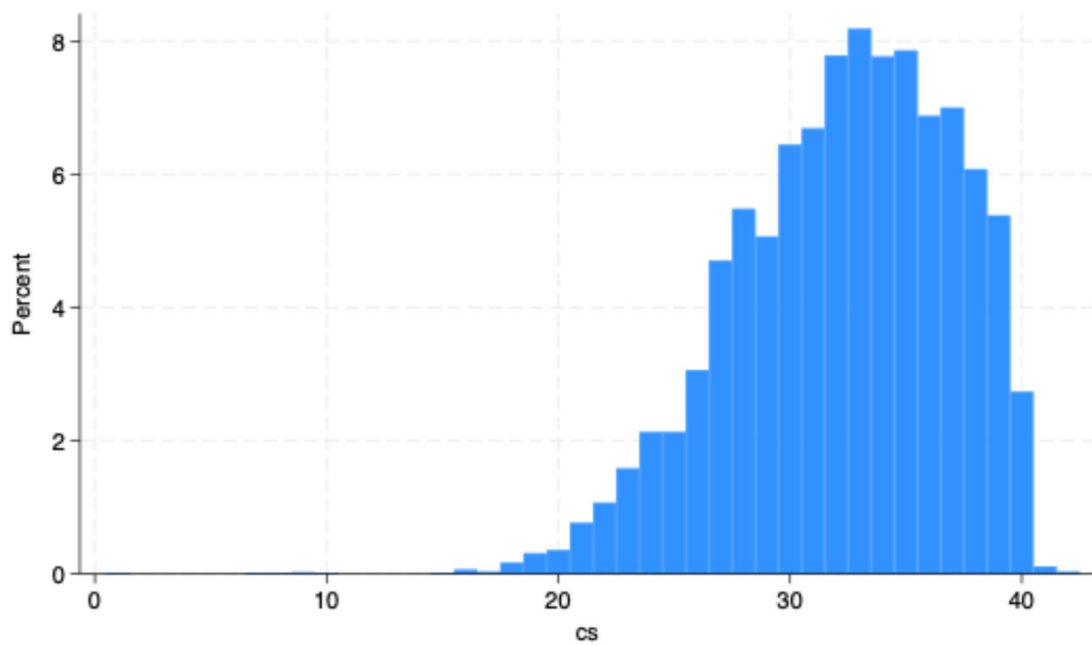
図表 IV-5 変数の級内相関 (ICC)

	教員個人	学校
在校等時間	0.635	0.082
授業	0.496	0.128
授業の計画・準備	0.341	0.026
同僚との話し合い	0.346	0.033
課題の採点・添削	0.362	0.032
児童生徒との相談	0.355	0.040
学校運営業務	0.456	0.030
一般的な事務業務	0.376	0.026
職能開発活動	0.321	0.014
保護者との連絡・連携	0.390	0.026
課外活動の指導	0.648	0.394
その他	0.387	0.042
休憩	0.292	0.022
心理尺度・学級風土等		
バーンアウト	0.716	0.044
業務ストレス	0.626	0.058
ワーク・エンゲージメント	0.627	0.024
抑うつ (K6)	0.663	0.035
幸福度	0.611	0.026
感情的サポート	0.568	0.029
学業的サポート	0.567	0.035
協調的な学び	0.542	0.040
自律性支援	0.569	0.029
達成目標の確認	0.433	0.025
フィードバック	0.434	0.031
学級内の不和	0.480	0.060
学習への志向性	0.530	0.114
学級への満足度	0.503	0.044
規律正しさ	0.551	0.073

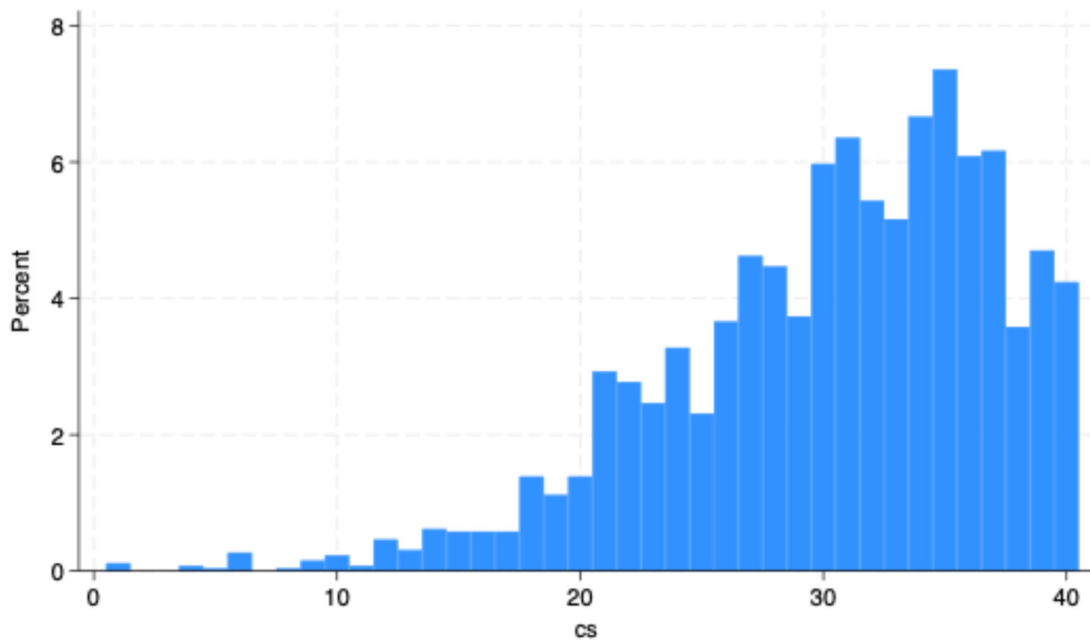
図表 IV-6 学級規模変数の分布（都道府県 A）



図表 IV-6（続き） 学級規模変数の分布（指定都市 B）



図表 IV-6 学級規模変数の分布（市町村 C）



図表 IV-6 は学級規模変数の分布を示したものである。都道府県 A および市町村 C と比べて、指定都市 B では学級規模変数の分散が小さいことを読みとることができる。分析結果を先取りすれば、指定都市 B では学級規模変数の効果量が小さく、統計的に有意な推定結果が得られないケースが多かった。指定都市 B の学校は他の 2 自治体と比べて学級規模の面で均質性が高く、学級規模変数の分散の小ささがそうした分析結果をもたらした一つの要因であったことが推察される。

図表 IV-7 および図表 IV-8 は(1)式を自治体別に推定した結果を報告している。一見して、都道府県 A データの推定結果では統計的に有意な結果が多く得られているのに対して、指定都市 B および市町村 C のデータを用いた推定では統計的に有意な推定値が少ないことを指摘できる。このうち指定都市 B については、上述の通り学級規模変数の分散が小さいことが影響した可能性に加え、大人数学級など指導困難が予想される学級・学年に対して教員を追加配置する自治体独自の取り組みの影響があったと推察される。他方、市町村 C については、サンプルサイズが 3 自治体の中で最小の約 1500 程度にとどまっており、統計的検定の検出力の影響を受けたと推察される。これに対して都道府県 A データは、地方部の学校から都市部の学校まで幅広く含むサンプルとなっており、学校間の多様性も大きい。加えてサンプルサイズが 16000 程度と大きく、学級規模変数の分散も指定都市 B を上回るため、学級規模効果の検出力が高まったものと考えられる。

まず、学級規模変数が具体的な業務時間（週あたり）に与える影響を報告した図表 IV-7 から確認する。3つの自治体に共通して、学級規模の拡大は「課題の採点・添削」および「保護者との連絡・連携」に費やす時間を増大させる効果が確認される。仮に学級規模が 5 人縮小したと仮定すると、「課題の採点・添削」に費やす時間は週あたり 11 分から 17 分程度、「保護者との連絡・連携」は 8 分程度短縮されるという結果である。「児童生徒との相談」についても、都道府県 A と市町村 C で正で統計的に有意となっている。学級規模が 5 人縮小したと仮定した場合、週あたり 7 分から 10 分程度の短縮効果が期待される。

続いて、1 日の在校等時間への影響を確認する。学級規模変数が在校等時間に与える影響は、都道

府県 A と市町村 C では正で統計的に有意、指定都市 B は正ではあるが統計的に有意ではない。これらは、学級規模が 5 人縮小したと仮定すると、1 日あたりの在校等時間は 5 分弱短縮されることを示す結果である。

次に、教員のメンタルヘルスや児童生徒への指導、教員から見た学級の様子への影響を報告した図表 IV-8 を確認する。指定都市 B および市町村 C では検出力の問題から統計的に有意な推定値が得られていないケースが散見される一方、十分なサンプルサイズが確保されている都道府県 A の分析結果からは明瞭な傾向を読み取ることができる。

まず、教員のメンタルヘルス面から確認する。「バーンアウト」および「業務ストレス」については、2 つの自治体で正となり統計的に有意な推定値が得られている。これは、学級規模の拡大によって教員のメンタルヘルスに負の影響をもたらすことを示している。精神疾患を理由とする教員の病気休職が高止まりしていることを踏まえれば、学級規模の縮小が教員のメンタルヘルスの改善に効果をもたらす可能性が高いことを示す結果であると解釈される。なお、同様の分析結果は Hojo (2021) においても報告されている。

児童生徒への指導面への影響については、都道府県 A に限定されるものの、学級規模の拡大が「感情的サポート」や「学業的支持」「フィードバック」を減少させる効果が確認される。逆に言えば、少人数学級化によって児童生徒へのサポートやフィードバックが充実し、きめ細かい指導の実現につながることを示す結果である。

最後に、教員から見た学級の様子についてである。4 つの尺度を用いているが、指定都市 B を除く 2 自治体で明瞭な結果が得られている。学級規模の拡大は「学級内の不和」を増大させる一方で、「学習への志向性」や「学級への満足度」「規律正しさ」を低下させる効果が確認される。これは、少人数学級化によって教員の学級経営が円滑にすすむことを示唆する結果であると解釈される。

なお、小・中学校教員を別々のサンプルとして推定した結果は、節末に図表 IV-10 から図表 IV-13 として報告している。全体的な傾向としては、中学校よりも小学校教員のほうが学級規模の影響が大きいことが示されている。この点については、別々のサンプルとすることで中学校教員のサンプルサイズが小さくなり、推定の精度が低下したことが影響している可能性がある。

図表 IV-7 学級規模変数が在校等時間および業務時間に与える効果（単位：分）

被説明変数	都道府県A			指定都市B			市町村C			全サンプル		
	$\beta$	SE	N	$\beta$	SE	N	$\beta$	SE	N	$\beta$	SE	N
在校等時間	<b>0.736</b>	0.195	16455	0.600	0.386	6617	<b>0.987</b>	0.469	1591	<b>0.759</b>	0.167	24663
授業	<b>-1.930</b>	0.580	16385	-0.316	1.087	6574	-0.966	1.712	1589	<b>-1.464</b>	0.490	24548
授業の計画・準備	0.081	0.920	15510	-2.910	1.857	6297	2.024	2.644	1491	-0.306	0.796	23298
同僚との話し合い	-0.451	0.382	16406	-0.183	0.837	6593	-1.545	0.912	1587	-0.393	0.337	24586
課題の採点・添削	<b>2.657</b>	0.404	16276	<b>2.286</b>	0.837	6528	<b>3.445</b>	1.092	1580	<b>2.611</b>	0.348	24384
児童生徒との相談	<b>1.467</b>	0.323	16185	0.481	0.701	6490	<b>2.202</b>	0.746	1573	<b>1.303</b>	0.282	24248
学校運営業務	0.296	0.338	16083	0.952	0.802	6478	1.220	0.761	1570	0.500	0.311	24131
一般的な事務業務	<b>1.046</b>	0.421	16137	0.598	0.871	6486	0.312	1.081	1566	<b>0.936</b>	0.364	24189
職能開発活動	0.176	0.319	16120	0.297	0.653	6455	-0.688	0.706	1570	0.126	0.273	24145
保護者との連絡・連携	<b>1.554</b>	0.278	16119	<b>1.351</b>	0.588	6458	<b>1.660</b>	0.658	1568	<b>1.518</b>	0.240	24145
課外活動の指導	0.570	0.402	16092	0.354	0.842	6444	0.117	0.959	1570	0.404	0.351	24106
その他	0.371	0.401	15787	0.461	0.869	6277	<b>1.884</b>	0.855	1547	0.511	0.349	23611
休憩	-0.606	0.374	16224	0.077	0.633	6539	-0.272	1.009	1579	-0.438	0.306	24342

注：学級規模が1人増加したときの各業務時間の変化の推定値を示している。太字は有意水準5%で統計的に有意であることを示す。

図表 IV-8 学級規模変数が教員のメンタルヘルス等に与える効果（単位：標準偏差分）

被説明変数	都道府県A			指定都市B			市町村C			全サンプル		
	$\beta$	SE	N	$\beta$	SE	N	$\beta$	SE	N	$\beta$	SE	N
教員のメンタルヘルス												
バーンアウト	<b>0.005</b>	0.002	16389	-0.002	0.004	6596	<b>0.022</b>	0.006	1587	<b>0.005</b>	0.002	24572
業務ストレス	<b>0.006</b>	0.002	16444	<b>0.011</b>	0.004	6615	0.011	0.006	1591	<b>0.007</b>	0.002	24650
ワーク・エンゲージメント	-0.004	0.002	16438	0.001	0.004	6605	0.001	0.006	1591	-0.003	0.002	24634
抑うつ（K6）	0.002	0.002	16171	0.002	0.004	6532	<b>0.014</b>	0.006	1561	0.003	0.002	24264
主観的幸福感	<b>-0.007</b>	0.003	11175	0.002	0.005	4539	-0.008	0.009	933	<b>-0.005</b>	0.002	16647
児童生徒への指導面												
感情的サポート	<b>-0.008</b>	0.002	16446	0.001	0.004	6611	-0.008	0.006	1590	<b>-0.006</b>	0.002	24647
学業的サポート	<b>-0.012</b>	0.002	16440	-0.002	0.004	6612	-0.011	0.006	1589	<b>-0.01</b>	0.002	24641
協調的な学び	-0.002	0.002	16442	<b>0.008</b>	0.004	6611	0.004	0.006	1590	0.000	0.002	24643
自律性支援	-0.001	0.002	16446	0.002	0.004	6609	0.003	0.006	1590	-0.000	0.002	24645
達成目標の確認	-0.002	0.002	16400	-0.002	0.004	6594	0.009	0.007	1588	-0.001	0.002	24582
フィードバック	<b>-0.008</b>	0.002	16385	-0.004	0.004	6594	-0.005	0.006	1588	<b>-0.008</b>	0.002	24567
教員から見た学級の様子												
学級内の不和	<b>0.028</b>	0.002	16448	0.007	0.004	6610	<b>0.028</b>	0.007	1590	<b>0.024</b>	0.002	24648
学習への志向性	<b>-0.021</b>	0.002	16446	-0.005	0.004	6606	<b>-0.013</b>	0.007	1590	<b>-0.018</b>	0.002	24642
学級への満足度	<b>-0.019</b>	0.002	16442	-0.001	0.004	6607	-0.011	0.007	1590	<b>-0.015</b>	0.002	24639
規律正しさ	<b>-0.022</b>	0.002	16400	<b>-0.010</b>	0.004	6589	<b>-0.014</b>	0.007	1587	<b>-0.018</b>	0.002	24576

注：学級規模が1人増加したときの各尺度の変化（標準偏差分）を示している。太字は有意水準5%で統計的に有意であることを示す。

## 7. 分析2：35人学級の対象学年・非対象学年担任の比較

令和3年度から開始された小学校における35人学級は、対象学年を段階的に拡大する形で導入された。こうした変化の中であって、各教員単位で見れば、ある年度に自身が担任を受けもつ学年が35人学級の対象学年である場合もあれば、非対象学年である場合もありうる。このように考えると、連続する2年度において継続して学級担任を受けもった教員の担当学年について、以下の4つのパターンが存在することになる。

- ① T年度：非対象学年、T+1年度：非対象学年
- ② T年度：非対象学年、T+1年度：対象学年
- ③ T年度：対象学年、T+1年度：対象学年
- ④ T年度：対象学年、T+1年度：非対象学年

ここで、T年度からT+1年度にかけての変化をグループ①の教員とグループ②の教員の間で比較することにより、35人学級の対象学年の担任を受け持ったことによる教員の働き方の平均的な変化を見ることができると考えられる。同様に、グループ③とグループ④の教員の比較により、35人学級対象学年から40人学級対象学年を受け持ったときの平均的な変化を見ることができると考えられる。

ただし、同一教員における年度間の変化とはいえ、その変化の中には担当学年の違いに起因する何らかの変化も含まれる可能性があることは予め指摘しておく。

以下の分析では、令和5年度および令和6年度の秋に実施された小学校の教員調査の結果を用いて、上記のような比較分析を試みる。なお、すべての目的変数を自治体および調査年度ごとに平均0、分散1に標準化したうえで、両年度の調査に回答し、かつ小学校の担任をしていた教員のみを分析対象とする。自治体および調査年度ごとに変数を標準化することにより、自治体および年度の違いに起因する要因を除去している。なお、グループ①および④の教員は、令和6年度に6年生の担任であった者に限定される点には注意が必要である。

サンプルサイズは3自治体合計で1400前後（在校等時間については約750）である。分析結果は図表IV-9に示されている。

まず、グループ①と②の年度間変化を比較した結果から確認する。業務時間に関しては、在校等時間を含め、すべての変数で両グループ間の変化に統計的に有意な差は確認されていない。

他方、教員のメンタルヘルスや児童生徒への指導、学級の様子についてはいくつかの変数でグループ間に違いが確認される。教員のメンタルヘルスでは、抑うつ（K6）傾向の変化の差が統計的に有意となっている。児童への指導面では、学業的サポート、協調的な学び、達成目標の確認の変化の差が統計的に有意となっており、指導面の改善が示されている。学級風土についても、4つの尺度のうち3つ（学級内の不和、学級への満足度、規律正しさ）について、グループ②は①に比べて改善する方向の変化が起きている。これらの結果は、35人学級対象学年を担当することによって、教員のメンタルヘルスや児童への指導、学級経営の面で改善したことを示唆している。

次に、グループ③と④の年度間変化の比較であるが、こちらについては業務時間変数の変化において統計的に有意となっているものが多く確認される。これは上述の通り、グループ④の教員（令和6年度に非対象学年の担任）が6年生の担任に限定されることと関連していると考えられる。グループ④の教員は、令和5年度は4年生以下の学級担任であったが、令和6年度に最高学年である6年生の担任となり、業務が多忙化したことが想定される。実際に、統計的に有意となっているのは、授業の

計画・準備、児童生徒との相談、学校運営業務、保護者との連絡・連携およびその他業務時間の増加である。いずれも最高学年の担任に特徴的な進路相談や学校行事等に関連の深い業務であると推察される。すなわち、グループ③と④の比較においては、35人学級対象・非対象がもたらす効果よりも、6年生の担任という効果が上回っている可能性が推察される。

同様の傾向は教員のメンタルヘルス面においても確認されている。グループ④の教員は、バーンアウトや抑うつ（K6）尺度に上昇傾向が見られている。加えて、協調的な学びの低下や学級内の不和の増大も確認されている。これらの変化の差が、6年生の担任という職務に起因するのか、あるいは35人学級非対象学年であることに起因するのかを判定することはできない。

最後の列には、両年度ともに5年生の担任であった教員における年度間の変化を報告している。両年度ともに5年生の担任であった教員は、令和5年度は35人学級非対象学年、令和6年度は対象学年を受け持っていたことになる。つまり、コホートは異なるものの同じ学年を担当した教員における年度間の変化を示していることになる。分析結果によれば、同僚との話し合い時間の増加、業務ストレスの低下が統計的に有意な変化として確認されている。それ以外の変数の変化は統計的に有意ではないが、変化の方向は概ね想定される符号と一致している。こうした結果となった要因としては、両年度ともに5年生の担任であった者が120名程度にとどまっており、検定力が不十分であったことが挙げられよう。

グループ①と②を比較した結果は、前年度に40人学級対象学年の担任をしていた教員が、次年度に35人学級対象学年の担任になることによって、在校等時間に大きな変化は見られないものの、メンタルヘルス面や児童生徒への指導面、学級経営の面において前年度から改善することを示している。担任学年が前年度と同じあるいは下級学年となった教員に限定される結果ではあるが、今般の小学校35人学級政策が教員の働き方の改善に寄与した可能性を示す結果であると考えられる。

図表 IV-9 同一教員における年度間の変化

2023年から2024年にかけて同一教員における変化							
	グループ①	グループ②	①と②の差	グループ③	グループ④	③と④の差	グループ⑤
	2023非対象	2023非対象		2023対象	2023対象		両年度5年生 担任
	2024非対象	2024対象		2024対象	2024非対象		
在校等時間	-0.098	-0.027	0.071	-0.013	0.060	0.073	0.025
授業	-0.038	0.050	0.089	-0.108	-0.037	0.071	0.025
授業の計画・準備	-0.033	-0.064	-0.031	-0.233	-0.032	<b>0.201</b>	-0.057
同僚との話し合い	-0.053	0.066	0.120	0.016	0.183	0.167	<b>0.204</b>
課題の採点・添削	-0.108	-0.081	0.027	-0.035	0.079	0.114	-0.130
児童生徒との相談	-0.015	-0.031	-0.016	-0.011	0.278	<b>0.289</b>	-0.010
学校運営業務	0.012	0.012	-0.001	0.044	0.300	<b>0.257</b>	-0.025
一般的な事務業務	-0.010	0.003	0.013	-0.047	0.077	0.124	-0.013
職能開発活動	-0.067	-0.094	-0.027	-0.026	0.113	0.139	-0.167
保護者との連絡・連携	-0.028	0.006	0.034	0.094	0.339	<b>0.245</b>	-0.053
課外活動の指導	0.006	-0.008	-0.014	0.072	0.104	0.032	0.032
その他	-0.071	-0.047	0.025	0.031	0.245	<b>0.214</b>	-0.013
休憩	-0.016	0.001	0.017	-0.118	0.015	0.133	0.111
教員のメンタルヘルス							
バーンアウト	0.060	-0.011	-0.071	0.080	0.208	<b>0.128</b>	-0.065
業務ストレス	-0.024	0.027	0.051	0.016	-0.031	-0.046	<b>-0.199</b>
ワーク・エンゲージメント	-0.031	0.037	0.068	-0.059	-0.102	-0.043	0.118
抑うつ (K6)	0.101	-0.012	<b>-0.113</b>	0.084	0.259	<b>0.175</b>	0.053
主観的幸福感	-0.157	-0.022	0.135	-0.047	-0.066	-0.019	-0.014
児童生徒への指導面							
感情的サポート	-0.037	0.048	0.085	-0.060	-0.127	-0.067	0.077
学業的サポート	-0.018	0.079	<b>0.098</b>	0.052	-0.073	-0.125	0.098
協調的な学び	-0.071	0.062	<b>0.132</b>	0.083	0.018	<b>-0.065</b>	0.065
自律性支援	0.055	0.083	0.028	0.060	-0.014	-0.074	0.017
達成目標の確認	-0.047	0.062	<b>0.108</b>	0.057	0.124	0.067	0.051
フィードバック	0.083	0.099	0.016	0.100	0.026	-0.074	0.148
教員から見た学級の様子							
学級内の不和	0.030	-0.188	<b>-0.217</b>	0.045	0.252	<b>0.207</b>	-0.068
学習への志向性	-0.013	0.038	0.052	-0.050	-0.007	0.044	0.023
学級への満足度	-0.153	0.134	<b>0.287</b>	-0.109	-0.241	-0.133	0.001
規律正しさ	-0.062	0.228	<b>0.289</b>	-0.014	-0.165	-0.151	0.096

注：太字は有意水準10%で統計的に有意であることを示す。

## 8. 本節のまとめ

本節では、学級規模の縮小および令和3年度に開始された小学校における35人学級の導入が教員の働き方に与える影響について、在校等時間を含む業務時間、教員のメンタルヘルス面や児童生徒への指導面、教員から見た学級の様子といった観点から検証した。分析に際しては、令和4年度から令和6年度にかけて、都道府県A、指定都市B、市町村Cで計6回実施された教員調査のデータを使用した。分析の結果は以下の4点にまとめられる。

- 3つの自治体に共通して、学級規模の拡大は「課題の採点・添削」および「保護者との連絡・連携」に費やす時間を増大させる。仮に学級規模が5人縮小したと仮定すると、「課題の採点・添削」に費やす時間は週あたり11分から17分程度、「保護者との連絡・連携」は8分程度短縮される。
- 学級規模変数が在校等時間に与える影響は、都道府県Aと市町村Cでは正で統計的に有意となっている。仮に学級規模が5人縮小したと仮定すると、1日あたりの在校等時間は5分弱短縮されることを示す結果である。
- 学級規模の縮小は、教員のメンタルヘルスだけでなく、児童生徒への指導面や学級経営面に対しても改善効果が期待されるが、統計的に有意な結果が得られたのは、十分なサンプルサイズを確保することができた都道府県Aのみである。
- 同一教員において、「令和5年度に小学校35人学級非対象学年の担任、令和6年度に対象学年の担任」となった者と、「両年度ともに非対象学年担任」となった者の年度間の変化を見ると、前者においてメンタルヘルスや児童生徒への指導面、学級経営の面で後者と比べて改善傾向が見られた。これは、小学校35人学級の導入がこうした側面の改善に一定の効果をもたらしたことを示唆する結果である。

これらの結果を総合的に解釈すれば、学級規模の縮小は、教員が日々直面すると想定される業務（課題の採点・添削、保護者との連絡・連携）時間を短縮し、業務における時間配分に変化をもたらすと同時に、在校等時間の若干の短縮をもたらす可能性があるということになる。そして同時に、都道府県Aの分析結果に明瞭に現れているように、学級規模の縮小は教員の心理面および児童生徒への指導面の改善を通じて、学級風土の向上・安定化をもたらすと考えられる。つまり、本節の分析結果を総合的に見れば、学級規模縮小が教員に与える影響は多面的であり、幅広い側面に広く好ましい影響をもたらすことを示しているといえよう。

## 9. 参考文献

- Furukawa, T. A., Kawakami, N., Saitoh, M., Ono, Y., Nakane, Y., Nakamura, Y., ... & Kikkawa, T. (2008). The performance of the Japanese version of the K6 and K10 in the World Mental Health Survey Japan. *International journal of methods in psychiatric research*, 17(3), 152-158.
- Hojo, M. (2021). Association between student-teacher ratio and teachers' working hours and workload stress: evidence from a nationwide survey in Japan. *BMC public health*, 21(1), 1635.
- Kessler, R. C., Andrews, G., Colpe, L. J., Hiripi, E., Mroczek, D. K., Normand, S. L., ... & Zaslavsky, A. M. (2002). Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress. *Psychological medicine*, 32(6), 959-976.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of*

- organizational behavior*, 2(2), 99-113.
- OECD (2025). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>.
- Schaufeli, W. B., Shimazu, A., Hakanen, J., Salanova, M., & De Witte, H. (2019). An ultra-short measure for work engagement: The UWES-3 validation across five countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 35, 577-591.
- 伊藤亜矢子 (2009). 「小学生用短縮版学級風土質問紙の作成と活用」『コミュニティ心理学研究』12(2), 155-169.
- 久保真人 (1999). 「ヒューマン・サービス従事者におけるバーンアウトとソーシャル・サポートとの関係」『大阪教育大学紀要 第IV部門: 教育科学』48(1), 139-147.
- 久保真人・田尾雅夫 (1994) 「看護婦におけるバーンアウト ストレスとバーンアウトとの関係」『実験社会心理学研究』34, 33-43.
- 三和秀平・外山美樹 (2021). 「教師の教科指導学習動機は小学生の自律的な学習動機づけと関連するのか—自律性支援を媒介要因として—」『教育心理学研究』69(1), 26-36.
- 山森光陽・徳岡大・萩原康仁・大内善広・中本敬子・磯田貴道 (2021). 「クラスサイズ及び達成目標の提示と達成状況のフィードバックの頻度による 2 年間にわたる学力の変化の違い—小学校第 4, 5 学年の社会科を対象として—」『教育心理学研究』69(3), 297-316.
- リベルタス・コンサルティング (2024) 「公立小学校・中学校等教員勤務実態調査研究」調査研究報告書. [https://www.mext.go.jp/content/20240701-mxt\\_zaimu01-100003067-3.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20240701-mxt_zaimu01-100003067-3.pdf)

図表 IV-10 学級規模変数が在校等時間および業務時間に与える効果（単位：分、小学校教員）

被説明変数	都道府県A			指定都市B			市町村C			全サンプル		
	$\beta$	SE	N	$\beta$	SE	N	$\beta$	SE	N	$\beta$	SE	N
在校等時間	<b>0.748</b>	0.226	9868	-0.120	0.451	3838	0.800	0.511	954	<b>0.568</b>	0.194	14660
授業	-0.616	0.709	9831	-0.538	1.250	3818	-2.210	2.337	953	-0.579	0.591	14602
授業の計画・準備	0.359	1.096	9297	<b>-6.170</b>	2.206	3691	0.573	3.329	888	-1.018	0.953	13876
同僚との話し合い	-0.391	0.447	9843	-0.942	1.007	3827	-1.697	1.173	950	-0.559	0.401	14620
課題の採点・添削	<b>3.067</b>	0.451	9748	1.433	0.928	3796	<b>3.395</b>	1.298	948	<b>2.806</b>	0.390	14492
児童生徒との相談	<b>1.604</b>	0.348	9686	0.432	0.734	3775	0.911	0.796	942	<b>1.365</b>	0.301	14403
学校運営業務	0.445	0.382	9629	1.073	0.949	3777	0.762	0.974	941	0.443	0.363	14347
一般的な事務業務	<b>1.680</b>	0.480	9665	0.889	0.984	3776	-0.927	1.315	941	<b>1.400</b>	0.414	14382
職能開発活動	0.435	0.357	9652	0.393	0.753	3761	-0.990	0.916	941	0.296	0.311	14354
保護者との連絡・連携	<b>1.680</b>	0.295	9651	0.878	0.594	3755	1.109	0.739	941	<b>1.510</b>	0.251	14347
課外活動の指導	0.220	0.213	9619	-0.219	0.488	3749	0.428	0.520	943	0.140	0.189	14311
その他	0.560	0.429	9494	0.262	0.947	3673	0.927	0.979	935	0.534	0.378	14102
休憩	-0.673	0.433	9731	-0.082	0.718	3793	0.831	1.202	948	-0.413	0.353	14472

注：学級規模が1人増加したときの各業務時間の変化の推定値を示している。太字は有意水準5%で統計的に有意であることを示す。

図表 IV-11 学級規模変数が在校等時間および業務時間に与える効果（単位：分、中学校教員）

被説明変数	都道府県A			指定都市B			市町村C			全サンプル		
	$\beta$	SE	N	$\beta$	SE	N	$\beta$	SE	N	$\beta$	SE	N
在校等時間	0.559	0.395	6587	<b>2.042</b>	0.769	2779	1.715	0.986	637	<b>0.895</b>	0.335	10003
授業	<b>-5.408</b>	1.066	6554	-1.407	2.226	2756	1.869	2.506	636	<b>-3.745</b>	0.923	9946
授業の計画・準備	-0.525	1.798	6213	4.925	3.667	2606	5.072	4.722	603	0.741	1.536	9422
同僚との話し合い	-0.969	0.767	6563	2.757	1.602	2766	-2.117	1.593	637	-0.442	0.653	9966
課題の採点・添削	0.774	0.855	6528	<b>3.987</b>	1.791	2732	2.241	2.094	632	1.309	0.729	9892
児童生徒との相談	1.388	0.710	6499	0.800	1.594	2715	<b>4.285</b>	1.620	631	<b>1.337</b>	0.619	9845
学校運営業務	-0.065	0.710	6454	1.248	1.590	2701	1.333	1.366	629	0.290	0.621	9784
一般的な事務業務	-0.099	0.875	6472	2.013	1.824	2710	1.631	1.984	625	0.318	0.751	9807
職能開発活動	-0.151	0.678	6468	-0.200	1.353	2694	0.089	1.199	629	-0.320	0.563	9791
保護者との連絡・連携	<b>1.395</b>	0.621	6468	<b>2.999</b>	1.378	2703	<b>3.371</b>	1.395	627	<b>1.767</b>	0.537	9798
課外活動の指導	0.901	1.147	6473	1.530	2.395	2695	-0.118	2.649	627	0.542	0.995	9795
その他	-0.303	0.895	6293	2.570	1.909	2604	<b>4.189</b>	1.796	612	0.476	0.764	9509
休憩	-0.225	0.767	6493	1.181	1.321	2746	-2.402	1.962	631	-0.166	0.623	9870

注：学級規模が1人増加したときの各業務時間の変化の推定値を示している。太字は有意水準5%で統計的に有意であることを示す。

図表 IV-12

学級規模変数が教員のメンタルヘルス等に与える効果（単位：標準偏差分、小学校教員）

被説明変数	都道府県A			指定都市B			市町村C			全サンプル		
	$\beta$	SE	N	$\beta$	SE	N	$\beta$	SE	N	$\beta$	SE	N
教員のメンタルヘルス												
バーンアウト	<b>0.010</b>	0.002	9829	-0.001	0.005	3825	<b>0.017</b>	0.007	951	<b>0.010</b>	0.002	9829
業務ストレス	<b>0.011</b>	0.003	9860	<b>0.011</b>	0.005	3837	0.011	0.008	954	<b>0.011</b>	0.003	9860
ワーク・エンゲージメント	-0.003	0.003	9858	0.004	0.005	3833	-0.000	0.007	954	-0.003	0.003	9858
抑うつ (K6)	<b>0.006</b>	0.002	9702	0.003	0.005	3787	<b>0.016</b>	0.007	940	<b>0.006</b>	0.002	9702
主観的幸福感	<b>-0.006</b>	0.003	6779	0.005	0.006	2664	-0.006	0.010	556	<b>-0.006</b>	0.003	6779
児童生徒への指導面												
感情的サポート	<b>-0.009</b>	0.002	9865	0.002	0.005	3837	-0.008	0.008	954	<b>-0.009</b>	0.002	9865
学業的サポート	<b>-0.015</b>	0.002	9859	-0.001	0.005	3836	-0.012	0.008	953	<b>-0.015</b>	0.002	9859
協調的な学び	-0.004	0.002	9860	<b>0.009</b>	0.004	3835	0.002	0.007	953	-0.004	0.002	9860
自律性支援	-0.002	0.003	9863	0.002	0.005	3835	0.007	0.008	953	-0.002	0.003	9863
達成目標の確認	-0.001	0.002	9836	-0.000	0.005	3824	<b>0.016</b>	0.008	951	-0.001	0.002	9836
フィードバック	<b>-0.008</b>	0.003	9842	-0.004	0.004	3830	-0.004	0.007	951	<b>-0.008</b>	0.003	9842
教員から見た学級の様子												
学級内の不和	<b>0.034</b>	0.003	9863	0.005	0.005	3837	<b>0.030</b>	0.008	953	<b>0.034</b>	0.003	9863
学習への志向性	<b>-0.027</b>	0.003	9860	-0.003	0.005	3836	-0.015	0.008	953	<b>-0.027</b>	0.003	9860
学級への満足度	<b>-0.024</b>	0.003	9859	-0.002	0.005	3836	-0.011	0.008	953	<b>-0.024</b>	0.003	9859
規律正しさ	<b>-0.028</b>	0.002	9831	<b>-0.010</b>	0.005	3827	<b>-0.020</b>	0.009	950	<b>-0.028</b>	0.002	9831

注：学級規模が1人増加したときの各尺度の変化（標準偏差分）を示している。p<0.05; p<0.01; p<0.001

図表 IV-13

学級規模変数が教員のメンタルヘルス等に与える効果（単位：標準偏差分、中学校教員）

被説明変数	都道府県A			指定都市B			市町村C			全サンプル		
	$\beta$	SE	N	$\beta$	SE	N	$\beta$	SE	N	$\beta$	SE	N
教員のメンタルヘルス												
バーンアウト	-0.006	0.004	6560	-0.006	0.008	2771	<b>0.033</b>	0.012	636	-0.002	0.003	9967
業務ストレス	<b>-0.010</b>	0.004	6584	0.006	0.008	2778	0.007	0.011	637	-0.006	0.003	9999
ワーク・エンゲージメント	-0.005	0.004	6580	-0.003	0.008	2772	0.006	0.012	637	-0.004	0.003	9989
抑うつ (K6)	-0.008	0.004	6469	0.004	0.009	2745	0.010	0.012	621	-0.003	0.004	9835
主観的幸福感	-0.008	0.005	4396	-0.008	0.010	1875	-0.005	0.017	377	<b>-0.009</b>	0.004	6648
児童生徒への指導面												
感情的サポート	0.001	0.004	6581	-0.004	0.008	2774	-0.019	0.011	636	-0.001	0.004	9991
学業的サポート	0.000	0.004	6581	-0.009	0.008	2776	<b>-0.023</b>	0.011	636	-0.004	0.003	9993
協調的な学び	0.006	0.004	6582	0.004	0.008	2776	0.002	0.011	637	0.005	0.004	9995
自律性支援	0.004	0.004	6583	0.001	0.008	2774	-0.011	0.012	637	0.001	0.003	9994
達成目標の確認	-0.002	0.004	6564	-0.008	0.008	2770	0.003	0.013	637	-0.003	0.004	9971
フィードバック	-0.007	0.004	6543	-0.006	0.008	2764	-0.006	0.012	637	<b>-0.007</b>	0.004	9944
教員から見た学級の様子												
学級内の不和	<b>0.013</b>	0.004	6585	0.013	0.008	2773	<b>0.027</b>	0.012	637	<b>0.016</b>	0.004	9995
学習への志向性	-0.008	0.004	6586	-0.010	0.008	2770	-0.022	0.012	637	<b>-0.011</b>	0.004	9993
学級への満足度	-0.003	0.004	6583	0.001	0.008	2771	-0.007	0.013	637	-0.004	0.003	9991
規律正しさ	-0.003	0.004	6569	-0.008	0.008	2762	-0.012	0.013	637	-0.005	0.003	9968

注：学級規模が1人増加したときの各尺度の変化（標準偏差分）を示している。p<0.05; p<0.01; p<0.001

## 第2節 学級の少人数化が教員に対して与える影響に関する2つの追加分析

### 1. 追加分析1の目的

前節の分析においては、学級規模の縮小が教員の働き方やメンタルヘルス、児童生徒への指導、学級経営といった複数の側面にわたって望ましい方向の関連をもつ可能性が示された。特に、採点・添削や保護者対応といった日常的業務時間、在校等時間、さらにはバーンアウトや業務ストレスなどの心理的側面については、学級規模の拡大が負担増と結びつく傾向が観察された。これらの結果は、学級規模という制度的に規定されやすい要因が、教員の就業環境に一定の影響をもたらしていることを示唆するものであり、働き方改革の観点からも重要な知見である。

もっとも、学級規模が教員の諸指標に及ぼす影響のあり方は、必ずしも「1人増減するごとに同じ大きさで変化する」という線形関係に限られるとは言い切れない。学級運営や指導、評価、保護者対応といった業務は、一定の人数までは比較的安定して遂行できる一方で、ある規模を超えた段階で急激に負担が増加したり、あるいは効果が飽和して追加的な人数変化の影響が小さくなったりする可能性もある。例えば、児童生徒一人ひとりへのフィードバックや学級内の関係調整は、人数の増加に伴い単調に増えるだけでなく、集団のダイナミクスや教室管理の複雑性の増大を通じて、特定の規模で不連続に困難度が高まることも想定される。また、メンタルヘルス指標についても、負担が蓄積して閾値を超えたときに悪化が顕在化するという非線形のパターンが生じうる。

このような観点から、本節では前節の線形モデルによる知見を踏まえつつ、学級規模と教員アウトカムの関連が曲線的であるかもしれない可能性について検討する。具体的には、学級規模の一次項（線形の傾向；規模の増加に伴う基本的な直線的変化）に加えて二次項（曲率；関係性の強まり・弱まりやU字型・逆U字型の曲がりの様子）・三次項（変曲を含む高次の非線形性；関係の形状が途中で変化するような、より複雑な屈曲）を含む回帰モデルを推定し、学級規模の増減に伴う変化が一定の範囲で加速・減速するのか、あるいは特定の規模付近で形状が変化するのかを、複数の従属変数について体系的に確認する。こうした拡張により、学級規模縮小がもたらしている効果の性質をより精緻に把握し、政策的論点として重要な「どの規模で負担が顕在化しやすいのか」、「どの範囲で改善効果が相対的に大きいのか」といった点に関して、記述的により具体的な示唆を得ることが期待される。

なお、本節における追加分析は観測データに基づく回帰モデルによる推定であり、推定された曲線形状は、設定した統制変数の下で観察される関連を示すものである。したがって、曲線的な関連が確認された場合にも、それを直ちに単一のメカニズムや因果効果として断定するのではなく、推定の不確実性やデータ分布（特に極端に小規模・大規模な学級の観測数）にも留意しながら解釈を行う必要がある。その上で、学級規模の縮小化が教員の働き方に及ぼしている影響を、線形の仮定に依存しない形で点検することは、前節の分析結果の頑健性を補強すると同時に、今後の制度設計や運用上の検討に資する基礎情報を提供するものと位置づけられる。

### 2. 追加分析1の概要

本節では、学級規模と教員アウトカムとの関連について、一次項のみを含む線形モデルを拡張し、学級規模の二次項および三次項を含む回帰モデルを推定する。これにより、学級規模の増減に伴う影響が一定の範囲で加速あるいは減速するのか、あるいは特定の規模付近で形状が変化するかといった、曲線的な関連の有無を体系的に検討する。ここで一次項とは、学級規模が大きくなるにつれてアウトカムが一定の割合で増加または減少するという、基本的な直線的関係を表すものである。これに

対して二次項は、学級規模の増加に伴う変化の大きさが一定ではなく、ある規模までは変化が小さいが、それを超えると大きくなる、あるいは逆に次第に弱まるといった、曲線的な関係を表す。したがって、二次項を含めることで、U字型や逆U字型のような形状を捉えることが可能になる。さらに三次項は、このような曲がり方自体が途中で変化する場合、すなわち、ある規模付近を境に増減の傾向が変わるような、より複雑な非線形の形状を表す。これにより、学級規模の影響が単純に強まる・弱まるだけではなく、特定の規模帯を境に関係のあり方が変わる可能性についても検討することができる。

推定のためのモデルは、前節をすべて踏襲する各従属変数を目的変数とし、学級規模の一次項、二次項、三次項を主要な説明変数とする重回帰モデルである。加えて、学年規模（一次～三次項）、学校段階ダミーおよび必要に応じてその交互作用項、学校ダミー、学年ダミー等を統制変数として投入する。これにより、学校固有の特性や学年構成の違いなど、観測可能な構造的要因を一定程度統制した上で、学級規模の変動と各アウトカムとの関連を推定する。

学級規模の変数については、数値的安定性および解釈の明確化の観点から、平均中心化した値を用いる。多項式項（平方項・立方項）を含む場合、中心化を行わないと一次項との間に強い多重共線性が生じやすく、係数推定の不安定化を招く可能性がある。平均中心化を行うことで、推定はより安定し、切片は「平均的な学級規模における予測値」を表すこととなる。なお、図示にあたっては、解釈の容易さを考慮し、横軸は実際の学級規模（人数）で示す。

従属変数については、心理尺度および学級風土指標等は時点・自治体・担当学年ごとに標準化した値を用いる。在校等時間や各業務時間についても必要に応じて標準化または再尺度化を行い、異なる指標間で比較可能な形に整えている。

### 3. 結果の提示方法

曲線回帰モデルでは、各多項式係数の符号や有意性のみから関係の形状を直観的に理解することは困難である。そのため、本節では係数表による統計的推定結果の提示に加え、推定モデルに基づく予測値を用いた曲線図を併せて提示する。

具体的には、学級規模を一定の範囲で連続的に変化させた場合の各従属変数の平均予測値を算出し、その95%信頼区間とともに図示する。信頼区間は、推定された平均予測値の不確実性を示すものであり、個々の観測値のばらつきを含む予測区間とは区別される。本節の目的は、学級規模とアウトカムとの「平均的関連の形状」を把握することであるため、図示には平均予測値の信頼区間を用いる。

また、政策的関心の高い35人規模付近における予測値の水準や傾きの変化についても確認し、曲線形状が当該規模付近でどのような特徴を示すかを記述的に検討する。ただし、極端に小規模あるいは大規模な学級については観測数が限定される場合があるため、曲線の端部における推定値については不確実性にも留意して解釈する。

本節において提示する曲線回帰による検討は、前節における線形モデルの結果を否定するものではなく、その前提をより精緻に点検するものである。仮に学級規模と各指標との関連が概ね線形であることが確認されれば、線形モデルによる解釈の妥当性が補強されることになる。他方、一定の範囲で非線形性が認められた場合には、学級規模縮小の効果が規模水準によって異なる可能性が示唆される。このように、本節の分析は、学級規模と教員の働き方との関連を、線形仮定に依存しない形で検

証し、政策的議論の基礎となる情報をより多面的に提供することを目的とするものであることを申し添える。

#### 4. T1 時点における学級規模と各指標との関連

本分析では、学級規模の1次項係数を基に、政策的に想定される5人の縮小が各指標にどの程度の変化をもたらすと推定されるかを算出した。各尺度は標準化（z 得点化）されているため、推定値は標準偏差（SD）単位で解釈できる。

まず、学級風土について、学級内の不和における学級規模の1次項は  $\beta = 0.018$  ( $p = 0.008$ ) であった。これは、そのまま学級規模が1人増加すると不和が 0.018 SD 増加することを意味する。したがって、学級規模を5人縮小した場合、不和は約 0.09 SD ( $0.018 \times 5$ ) 低下すると推定される。効果量としては小さいものの、学級風土という集団特性に対する変化であることを考慮すると、一定の実質的意味を持つ可能性がある。学習への志向性における学級規模の1次項は  $\beta = -0.019$  ( $p = 0.003$ ) であった。5人縮小により学習志向性は約 0.10 SD ( $0.019 \times 5$ ) 向上すると推定される。学習志向的な風土は学業達成や動機づけと関連することが知られており、0.10 SD 程度の改善は小さいながらも教育的には意味を持ちうる変化である。

規律正しさは、 $\beta = -0.017$  ( $p = 0.011$ ) であり、5人縮小で約 0.085 SD の規律向上が推定される。これは小さな効果ではあるが、日常的な授業運営の安定性に一定の寄与をもたらす可能性がある。学級への満足感の1次項は傾向水準 ( $\beta = -0.013$ ,  $p = 0.061$ ) であった。したがって、5人縮小で約 0.065SD の満足感向上が示唆されるが、統計的な影響は限定的である。

次に、教員の心理指標への影響に関して、バーンアウト、抑うつ、ワークエンゲージメント等については、学級規模の1次効果は有意ではなかった。係数の大きさから推定すると、5人縮小による変化は概ね 0.03~0.04 SD 未満に留まる水準であり、直接的な心理的健康への影響は限定的である可能性が高い。

最後に、勤務時間関連指標において、特に有意であったのは、児童生徒との相談時間 ( $\beta = 0.015$ ,  $p = 0.029$ ) である。これは、5人縮小により相談時間が約 0.075 SD 減少することを意味する。この変化は大きいとは言えないが、個別対応の必要量が一定程度緩和される可能性を示唆する。

再度、T1 時点における追加分析の結果を総合すると、40人から35人への学級規模縮小は、学級内の不和を約 0.09 SD 低下、学習志向性を約 0.10 SD 向上、規律正しさを約 0.09 SD 向上させると推定される。いずれも効果量としては小さいが、学級風土という集団的な特徴に対する影響であること、全国規模で実施された場合の累積的效果、これらの影響が今後長期的に蓄積する可能性等を考慮すると、一定の政策的意義を持つ可能性がある。一方で、本章を通じてみても必ずしも一貫して確認されていない。他方で、勤務時間関連指標については、在校等時間をはじめ一部に関連がみられるものの、その現れ方は指標によって異なる。これらを踏まえると、学級規模縮小の影響はまず学級風土の質的側面に現れ、その後間接的に波及する可能性が示唆される。

#### 5. T2 時点における学級規模と各指標との関連

T2 時点においては、学級風土（学級内の不和・規律正しさ）において、直線というより曲線的（非線形）な関連が示唆される結果が目立った。特に、学級内の不和では、1次項が正であることに加えて ( $\beta = 0.020$ ,  $p = 0.007$ )、3次項が負であり ( $\beta = -0.001$ ,  $p = 0.005$ )、さらに学校段階との交互作用（2次・3次）も有意であった。これは、学級規模が大きくなるほど一様に不和が増えるという単

純な直線関係ではなく、ある範囲で増えやすい増えにくいといった増え方の変化が学級規模の水準に応じて生じ、しかもその形が学校段階で異なる可能性を示すものである。政策的な解釈としては、効果の有無以上に、どの人数帯で変化が出やすいかが重要となる可能性がある。

図表 IV-14 T1 時点における学級規模（1次～3次項）と各指標との関連

1 T学級風土（学級内の不和）

Term	Estimate	Std. Error	Pr(> t )	Sig
学級規模（1次項）	0.018	0.007	0.008	**
学級規模（2次項）	0.001	0.002	0.633	
学級規模（3次項）	0.000	0.000	0.711	
1次項×学校段階	-0.003	0.007	0.630	
2次項×学校段階	0.000	0.002	0.996	
3次項×学校段階	0.000	0.000	0.845	

2 T学級風土（学習への志向性）

Term	Estimate	Std. Error	Pr(> t )	Sig
学級規模（1次項）	-0.019	0.007	0.003	**
学級規模（2次項）	0.000	0.001	0.948	
学級規模（3次項）	0.000	0.000	0.738	
1次項×学校段階	0.014	0.006	0.032	*
2次項×学校段階	-0.001	0.001	0.665	
3次項×学校段階	0.000	0.000	0.796	

3 T学級風土（学級への満足感）

Term	Estimate	Std. Error	Pr(> t )	Sig
学級規模（1次項）	-0.013	0.007	0.061	†
学級規模（2次項）	-0.003	0.002	0.041	*
学級規模（3次項）	0.000	0.000	0.056	†
1次項×学校段階	0.006	0.007	0.353	
2次項×学校段階	-0.002	0.002	0.311	
3次項×学校段階	0.000	0.000	0.177	

4 T学級風土（規律正しさ）

Term	Estimate	Std. Error	Pr(> t )	Sig
学級規模（1次項）	-0.017	0.007	0.011	*
学級規模（2次項）	0.000	0.002	0.767	
学級規模（3次項）	0.000	0.000	0.209	
1次項×学校段階	0.007	0.007	0.263	
2次項×学校段階	0.000	0.002	0.946	
3次項×学校段階	0.000	0.000	0.325	

5 Tバーンアウト

Term	Estimate	Std. Error	Pr(> t )	Sig
学級規模（1次項）	0.007	0.007	0.300	
学級規模（2次項）	-0.002	0.002	0.247	
学級規模（3次項）	0.000	0.000	0.814	
1次項×学校段階	-0.013	0.007	0.051	†
2次項×学校段階	0.000	0.002	0.819	
3次項×学校段階	0.000	0.000	0.832	

T1 時点における学級規模（1次～3次項）と各指標との関連

6 T抑うつ

Term	Estimate	Std. Error	Pr(> t )	Sig
学級規模（1次項）	0.000	0.007	0.997	
学級規模（2次項）	-0.001	0.002	0.692	
学級規模（3次項）	0.000	0.000	0.887	
1次項×学校段階	-0.003	0.007	0.648	
2次項×学校段階	-0.001	0.002	0.530	
3次項×学校段階	0.000	0.000	0.754	

7 Tワークエンゲージメント

Term	Estimate	Std. Error	Pr(> t )	Sig
学級規模（1次項）	0.005	0.007	0.435	
学級規模（2次項）	-0.001	0.002	0.575	
学級規模（3次項）	0.000	0.000	0.498	
1次項×学校段階	0.008	0.007	0.262	
2次項×学校段階	0.000	0.002	0.886	
3次項×学校段階	0.000	0.000	0.378	

8 T感情的サポート

Term	Estimate	Std. Error	Pr(> t )	Sig
学級規模（1次項）	0.002	0.007	0.722	
学級規模（2次項）	0.000	0.002	0.779	
学級規模（3次項）	0.000	0.000	0.640	
1次項×学校段階	-0.001	0.007	0.842	
2次項×学校段階	0.001	0.002	0.666	
3次項×学校段階	0.000	0.000	0.766	

9 T学業的サポート

Term	Estimate	Std. Error	Pr(> t )	Sig
学級規模（1次項）	-0.003	0.007	0.649	
学級規模（2次項）	0.002	0.002	0.244	
学級規模（3次項）	0.000	0.000	0.363	
1次項×学校段階	0.005	0.007	0.464	
2次項×学校段階	0.001	0.002	0.534	
3次項×学校段階	0.000	0.000	0.765	

10 T自律性支援

Term	Estimate	Std. Error	Pr(> t )	Sig
学級規模（1次項）	0.006	0.007	0.385	
学級規模（2次項）	-0.001	0.002	0.742	
学級規模（3次項）	0.000	0.000	0.550	
1次項×学校段階	0.008	0.007	0.225	
2次項×学校段階	0.001	0.002	0.495	
3次項×学校段階	0.000	0.000	0.839	

T1 時点における学級規模（1次～3次項）と各指標との関連

11 T業務ストレス（TALIS2018）

Term	Estimate	Std. Error	Pr(> t )	Sig
学級規模（1次項）	-0.002	0.007	0.811	
学級規模（2次項）	-0.001	0.001	0.456	
学級規模（3次項）	0.000	0.000	0.664	
1次項×学校段階	-0.007	0.007	0.295	
2次項×学校段階	-0.002	0.001	0.155	
3次項×学校段階	0.000	0.000	0.894	

12 T協働的な学び

Term	Estimate	Std. Error	Pr(> t )	Sig
学級規模（1次項）	-0.010	0.007	0.145	
学級規模（2次項）	0.002	0.002	0.235	
学級規模（3次項）	0.000	0.000	0.469	
1次項×学校段階	-0.004	0.007	0.539	
2次項×学校段階	0.000	0.002	0.778	
3次項×学校段階	0.000	0.000	0.143	

13 T授業の進め方（達成目標の確認）

Term	Estimate	Std. Error	Pr(> t )	Sig
学級規模（1次項）	0.008	0.007	0.229	
学級規模（2次項）	-0.001	0.002	0.586	
学級規模（3次項）	0.000	0.000	0.870	
1次項×学校段階	0.000	0.007	0.955	
2次項×学校段階	-0.002	0.002	0.149	
3次項×学校段階	0.000	0.000	0.123	

14 T授業の進め方（フィードバック）

Term	Estimate	Std. Error	Pr(> t )	Sig
学級規模（1次項）	-0.008	0.007	0.274	
学級規模（2次項）	-0.001	0.002	0.600	
学級規模（3次項）	0.000	0.000	0.516	
1次項×学校段階	0.011	0.007	0.110	
2次項×学校段階	0.001	0.002	0.573	
3次項×学校段階	0.000	0.000	0.535	

15 T幸福感

Term	Estimate	Std. Error	Pr(> t )	Sig
学級規模（1次項）	0.013	0.012	0.303	
学級規模（2次項）	-0.003	0.003	0.334	
学級規模（3次項）	0.000	0.000	0.247	
1次項×学校段階	0.000	0.012	0.982	
2次項×学校段階	-0.001	0.003	0.629	
3次項×学校段階	0.000	0.000	0.412	

T1 時点における学級規模（1次～3次項）と各指標との関連

16 T在校等時間（分）				
Term	Estimate	Std. Error	Pr(> t )	Sig
学級規模（1次項）	0.007	0.008	0.426	
学級規模（2次項）	0.003	0.002	0.164	
学級規模（3次項）	0.000	0.000	0.952	
1次項×学校段階	-0.003	0.008	0.685	
2次項×学校段階	0.005	0.002	0.025 *	
3次項×学校段階	0.000	0.000	0.785	
17 T指導（授業）時間				
Term	Estimate	Std. Error	Pr(> t )	Sig
学級規模（1次項）	-0.002	0.006	0.699	
学級規模（2次項）	-0.001	0.001	0.399	
学級規模（3次項）	0.000	0.000	0.829	
1次項×学校段階	-0.010	0.006	0.098 †	
2次項×学校段階	0.001	0.001	0.668	
3次項×学校段階	0.000	0.000	0.582	
18 T授業の計画・準備時間				
Term	Estimate	Std. Error	Pr(> t )	Sig
学級規模（1次項）	0.001	0.007	0.909	
学級規模（2次項）	0.001	0.002	0.492	
学級規模（3次項）	0.000	0.000	0.946	
1次項×学校段階	0.005	0.007	0.509	
2次項×学校段階	0.001	0.002	0.736	
3次項×学校段階	0.000	0.000	0.706	
19 T同僚との話し合い時間				
Term	Estimate	Std. Error	Pr(> t )	Sig
学級規模（1次項）	-0.007	0.007	0.306	
学級規模（2次項）	-0.001	0.002	0.439	
学級規模（3次項）	0.000	0.000	0.589	
1次項×学校段階	-0.006	0.007	0.409	
2次項×学校段階	-0.003	0.002	0.077 †	
3次項×学校段階	0.000	0.000	0.224	
20 T課題の採点・添削時間				
Term	Estimate	Std. Error	Pr(> t )	Sig
学級規模（1次項）	0.007	0.007	0.305	
学級規模（2次項）	0.000	0.002	0.945	
学級規模（3次項）	0.000	0.000	0.522	
1次項×学校段階	-0.005	0.007	0.433	
2次項×学校段階	-0.002	0.002	0.321	
3次項×学校段階	0.000	0.000	0.612	

T1 時点における学級規模（1次～3次項）と各指標との関連

21 T児童生徒との相談時間

Term	Estimate	Std. Error	Pr(> t )	Sig
学級規模（1次項）	0.015	0.007	0.029	*
学級規模（2次項）	0.001	0.002	0.697	
学級規模（3次項）	0.000	0.000	0.875	
1次項×学校段階	-0.002	0.007	0.770	
2次項×学校段階	0.000	0.002	0.939	
3次項×学校段階	0.000	0.000	0.412	

22 T学校運営業務時間

Term	Estimate	Std. Error	Pr(> t )	Sig
学級規模（1次項）	0.002	0.007	0.784	
学級規模（2次項）	0.001	0.002	0.456	
学級規模（3次項）	0.000	0.000	0.816	
1次項×学校段階	-0.006	0.007	0.360	
2次項×学校段階	0.001	0.002	0.487	
3次項×学校段階	0.000	0.000	0.969	

23 T一般的な事務業務時間

Term	Estimate	Std. Error	Pr(> t )	Sig
学級規模（1次項）	-0.002	0.007	0.744	
学級規模（2次項）	-0.002	0.002	0.129	
学級規模（3次項）	0.000	0.000	0.100	†
1次項×学校段階	-0.006	0.007	0.388	
2次項×学校段階	-0.002	0.002	0.214	
3次項×学校段階	0.000	0.000	0.096	†

24 T職能開発活動時間

Term	Estimate	Std. Error	Pr(> t )	Sig
学級規模（1次項）	0.010	0.007	0.155	
学級規模（2次項）	-0.001	0.002	0.577	
学級規模（3次項）	0.000	0.000	0.707	
1次項×学校段階	0.003	0.007	0.628	
2次項×学校段階	-0.002	0.002	0.311	
3次項×学校段階	0.000	0.000	0.984	

25 T保護者との連絡・連携時間

Term	Estimate	Std. Error	Pr(> t )	Sig
学級規模（1次項）	0.009	0.007	0.172	
学級規模（2次項）	0.001	0.002	0.359	
学級規模（3次項）	0.000	0.000	0.590	
1次項×学校段階	-0.001	0.007	0.877	
2次項×学校段階	0.000	0.002	0.815	
3次項×学校段階	0.000	0.000	0.255	

T1 時点における学級規模（1次～3次項）と各指標との関連

26 T課外活動の指導時間

Term	Estimate	Std. Error	Pr(> t )	Sig
学級規模（1次項）	-0.009	0.005	0.066 †	
学級規模（2次項）	0.000	0.001	0.662	
学級規模（3次項）	0.000	0.000	0.190	
1次項×学校段階	-0.007	0.005	0.160	
2次項×学校段階	-0.001	0.001	0.610	
3次項×学校段階	0.000	0.000	0.389	

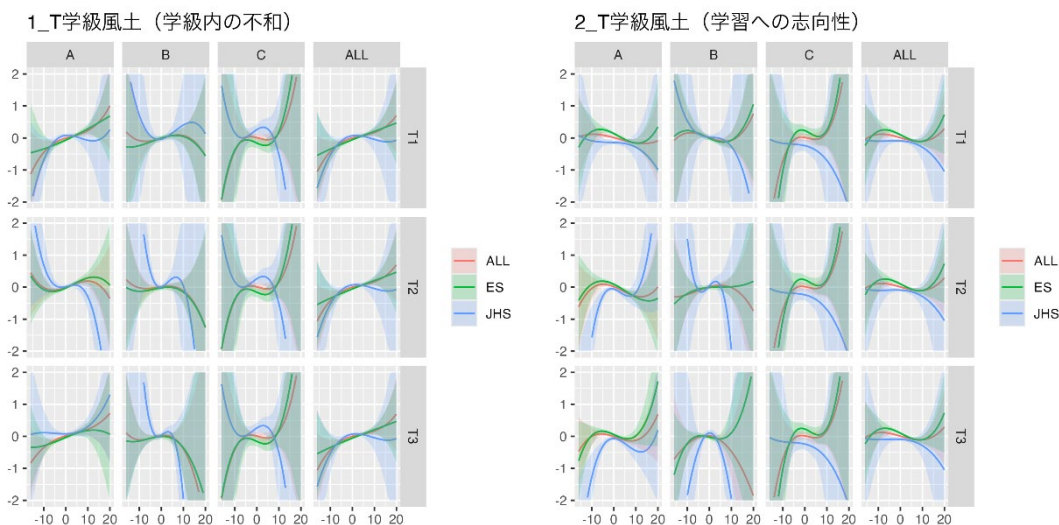
27 Tその他の業務時間

Term	Estimate	Std. Error	Pr(> t )	Sig
学級規模（1次項）	-0.007	0.007	0.340	
学級規模（2次項）	0.000	0.002	0.993	
学級規模（3次項）	0.000	0.000	0.104	
1次項×学校段階	-0.004	0.007	0.605	
2次項×学校段階	-0.001	0.002	0.521	
3次項×学校段階	0.000	0.000	0.109	

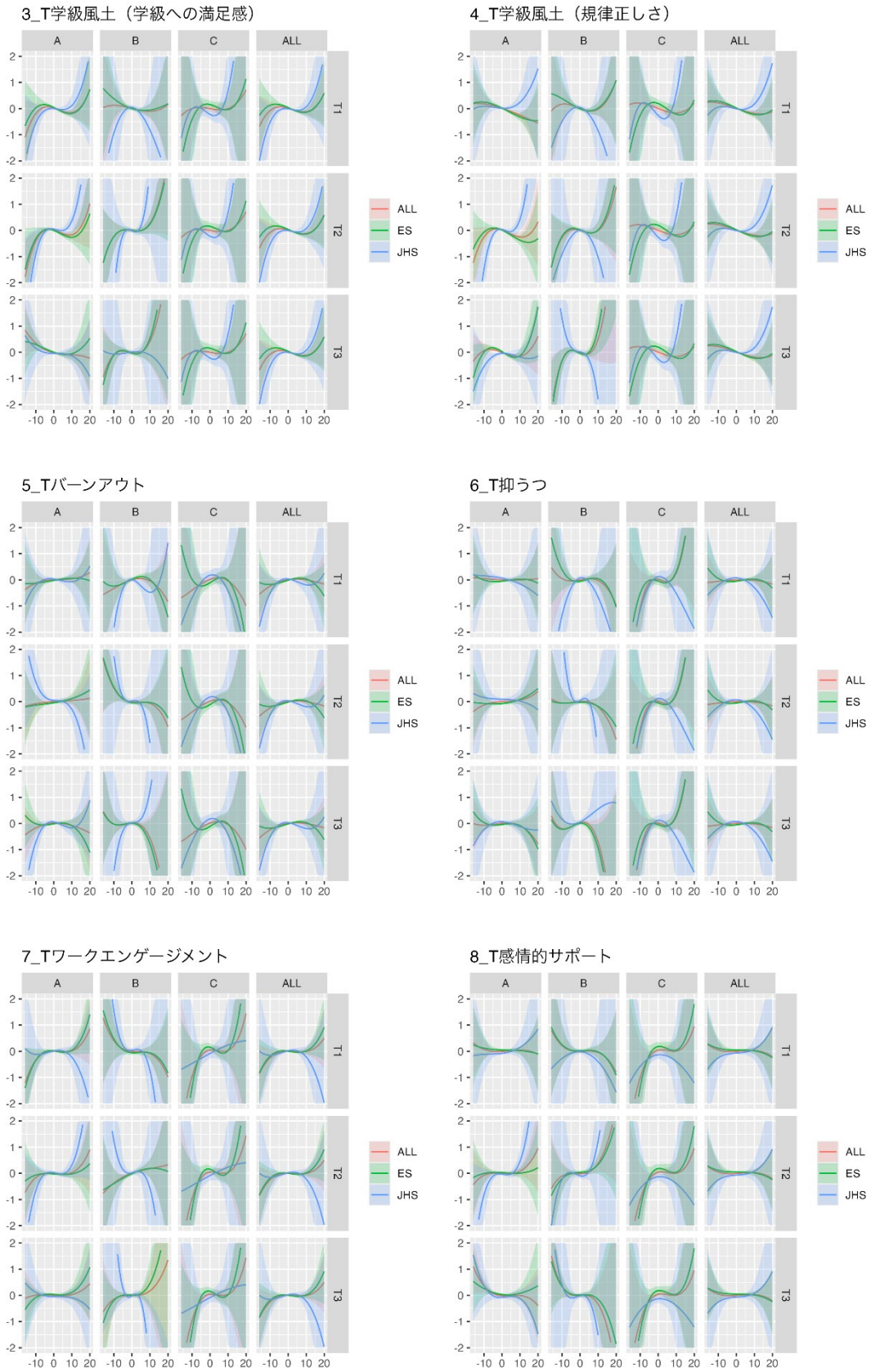
28 T休憩時間

Term	Estimate	Std. Error	Pr(> t )	Sig
学級規模（1次項）	-0.012	0.007	0.076 †	
学級規模（2次項）	0.001	0.002	0.353	
学級規模（3次項）	0.000	0.000	0.245	
1次項×学校段階	-0.008	0.007	0.258	
2次項×学校段階	0.000	0.002	0.803	
3次項×学校段階	0.000	0.000	0.057 †	

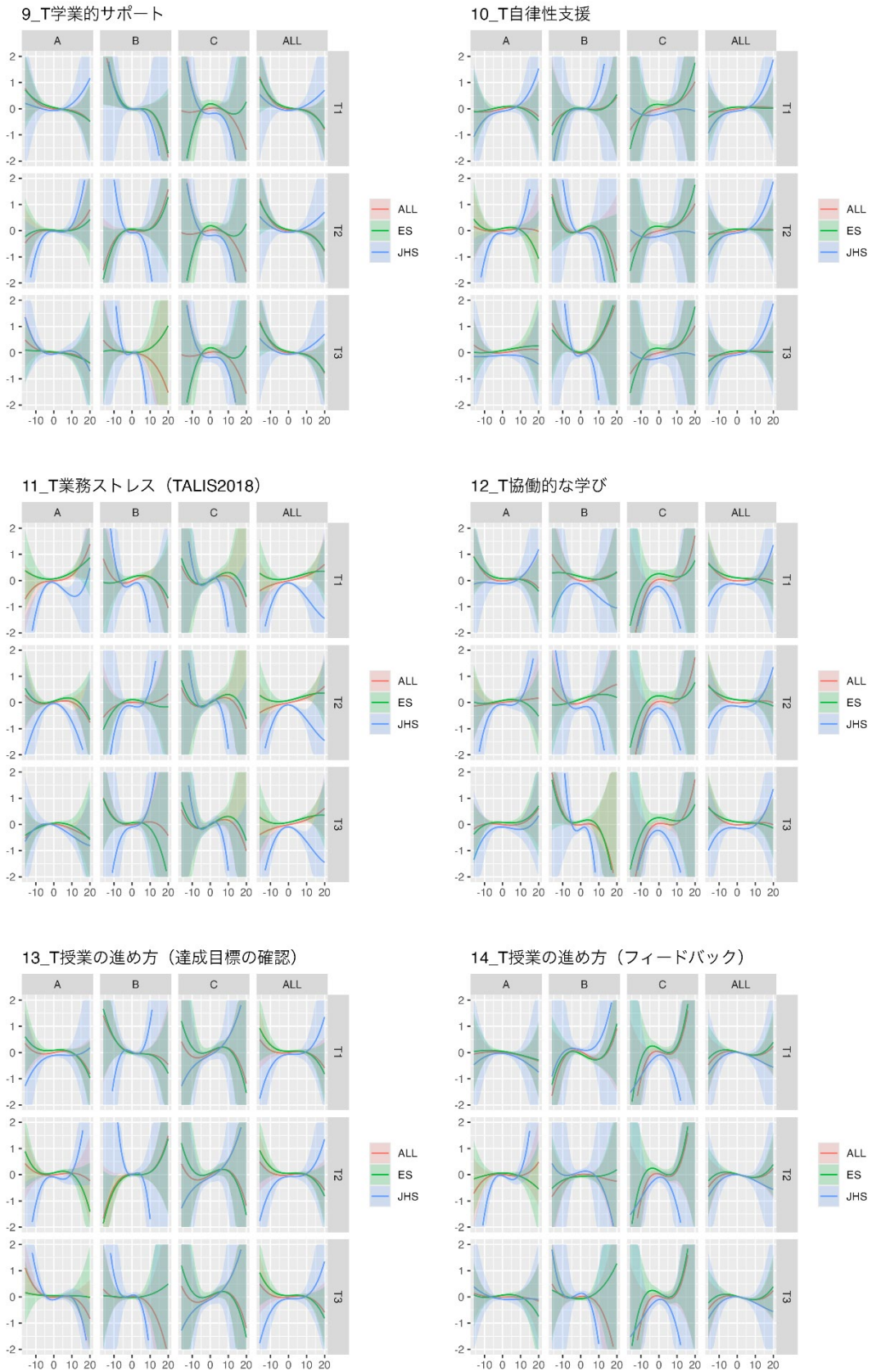
図表 IV-15 各指標と学級規模の関連：自治体別×時点別の3次曲線回帰（学校種別: ALL は小中学校すべて、ES は小学校のみ、JHS は中学校のみの結果をそれぞれ表す）（帯は95%信頼区間、学級規模は学校内平均で中心化した）



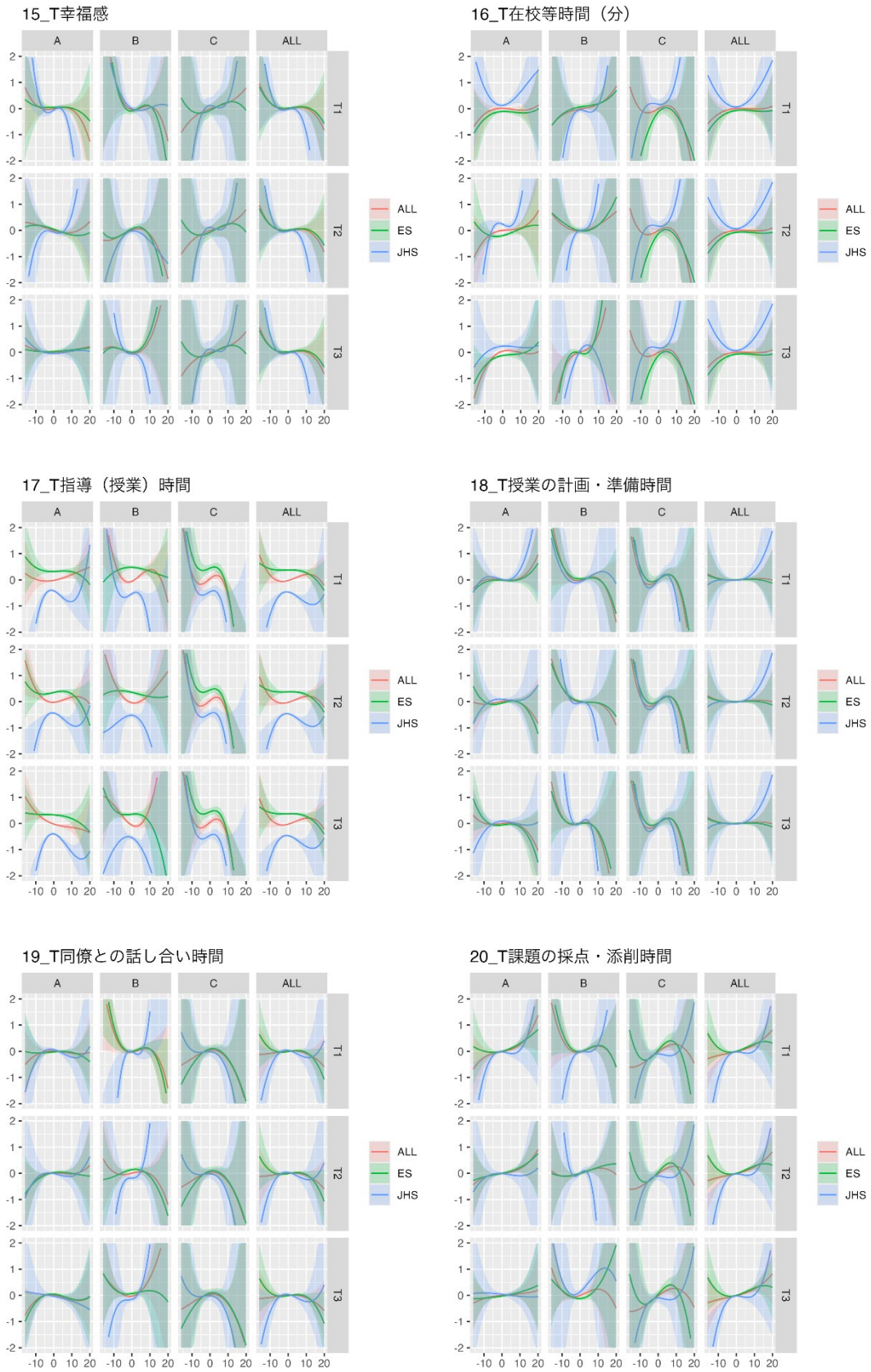
各指標と学級規模の関連：自治体別×時点別の3次曲線回帰（学校種別）



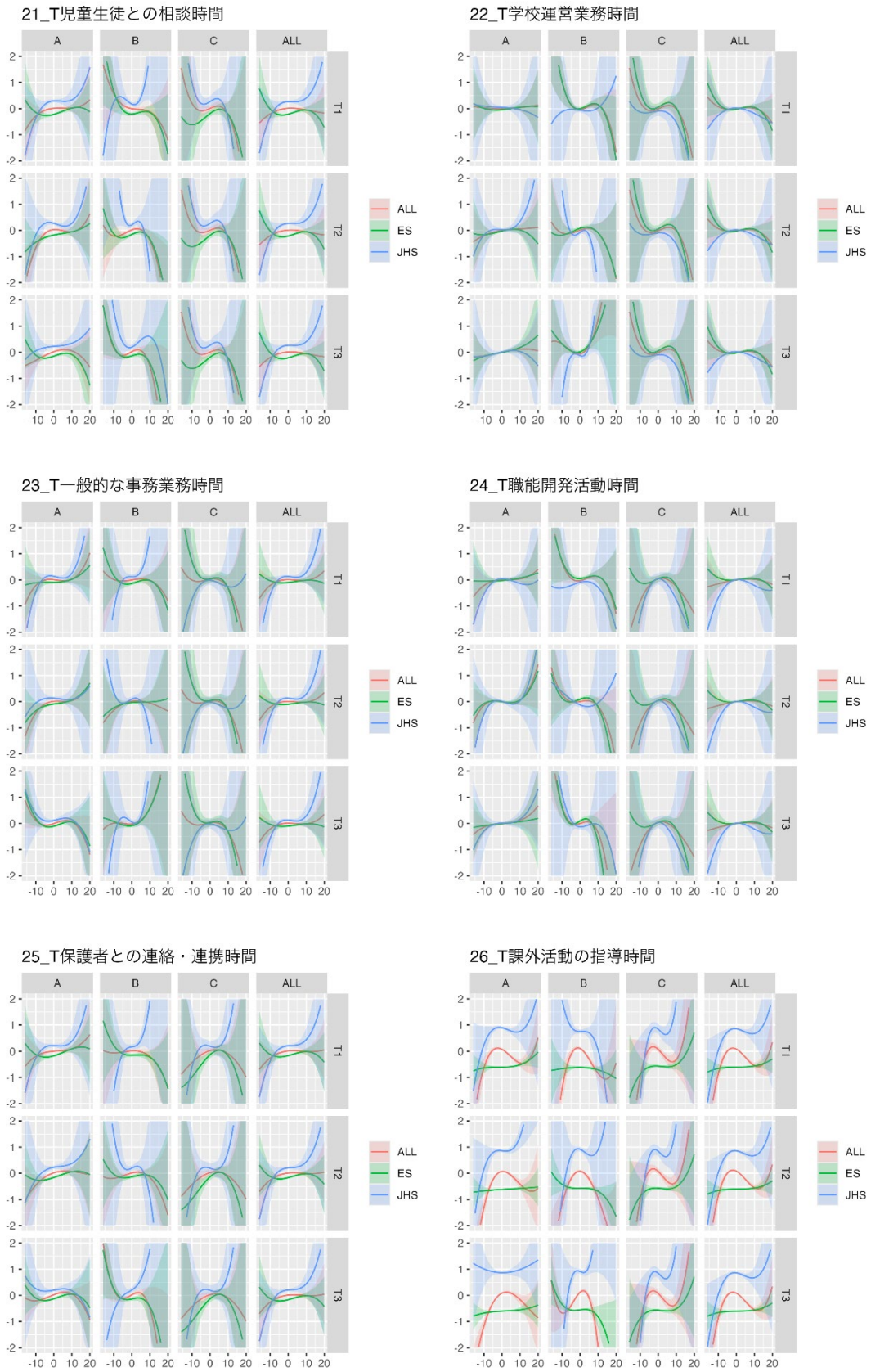
各指標と学級規模の関連：自治体別×時点別の3次曲線回帰（学校種別）



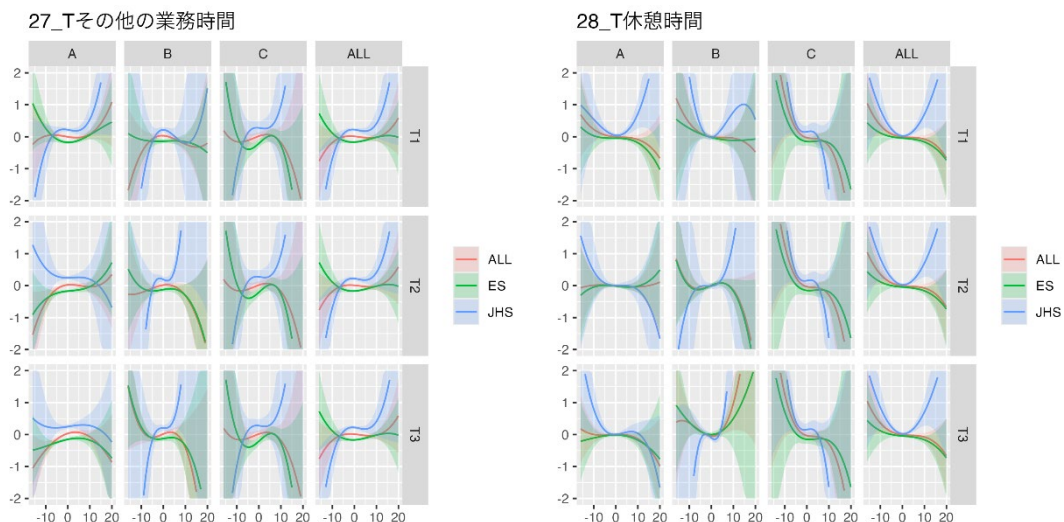
各指標と学級規模の関連：自治体別×時点別の3次曲線回帰（学校種別）



各指標と学級規模の関連：自治体別×時点別の3次曲線回帰（学校種別）



## 各指標と学級規模の関連：自治体別×時点別の3次曲線回帰（学校種別）



学級風土のうち、学習への志向性・学級への満足感・規律正しさにおいても、T2 時点では、主として2次項や3次項が有意となり、学級規模が大きくなるほど悪化（改善）するという線形の関連よりも、曲線的な関連が適合しやすかった。具体的には、学習への志向性は2次項が負であり（ $\beta = -0.004$ ,  $p = 0.034$ ）、満足感は2次項が負で有意傾向（ $\beta = -0.004$ ,  $p = 0.055$ ）、規律正しさは2次項が負で有意（ $\beta = -0.004$ ,  $p = 0.043$ ）かつ3次項が有意（ $p = 0.050$ ）となった。これらは総じて、学級規模が大きくなると学級風土が損なわれる方向と整合的であるが、T2 における結果ではその損なわれ方が一定ではないことが確認された。

一方、教員の心理指標（バーンアウト、抑うつ、ワークエンゲージメント、サポート、自律性支援など）では、T2 時点で明確な関連は限定的であった。ここは、学級規模の少人数化政策が直ちに教員のメンタルヘルス指標に反映されるというより、学級風土のような教室の状態に先に表れ、教員個人の心理指標には波及しにくいもしくは少し時間を要するという解釈と整合的である。

他方で、教員の時間配分（在校等時間、指導時間、採点・添削、職能開発、課外活動など）にも統計的に有意な傾向が散見されたが、それらの特徴は主効果よりも学校段階との交互作用や3次項（曲率）として出ている点であった。たとえば、在校等時間では交互作用（線形×学校段階、3次×学校段階）が有意傾向、指導時間・採点添削時間でも線形×学校段階が有意傾向、職能開発活動時間では（主効果としての）線形・2次が有意傾向かつ線形×学校段階も有意傾向、課外活動の指導時間では3次項が有意で、さらに3次×学校段階も有意であった。これは、人数が増えるほど一律に忙しくなるという単純な線形関係にはなく、学校段階によって、人数の影響が出やすい業務領域が異なり、影響が出る人数帯も異なるという、現場実態に近い含意を有し得る。

## 6. T3 時点における学級規模と各指標との関連

T3 時点では、学級風土のうち、学級内の不和・学習への志向性・規律正しさで、より明瞭な関連が確認された。まず、学級内の不和では、1次項が正に有意であり（ $\beta = 0.017$ ,  $p = 0.015$ ）、T3 時点においては高次項・交互作用の統計的有意性は目立っていない。これは、T3 に限って言えば、学級規模が大きいほど不和が増えやすいという比較的単純な線形関係が観察されていることを意味する。ただし、先に述べた通り、T2 時点においては曲線関係も示唆されていたため、実務的には直線で近似できる範囲なのかどうかは慎重に解釈されるべきである。

学習への志向性は、1次項が負に有意であり ( $\beta = -0.022, p = 0.001$ )、学級規模が大きいほど志向性が低かった。加えて、3次項が有意傾向、2次×学校段階が有意傾向であることから、T3 時点においても完全な直線関係のみではなく、学校段階により曲線関係の形状は若干変わり得る可能性は残るものの、少なくとも主たる方向は明確であった。

規律正しさは、1次項が負に有意で ( $\beta = -0.024, p = 0.001$ )、さらに3次項が有意傾向、そして1次×学校段階が正で有意であった ( $\beta = 0.014, p = 0.048$ )。これは、基準となる学校段階(小学校)では、学級規模が大きいほど規律が低い傾向が出ており、もう一方の中学校ではその負の傾きがいくらかは弱まる(相殺される)方向であることを示している。言い換えると、規律に関しては、少人数化のメリットが学校段階によって同程度ではない可能性がある。

一方、T3 時点では学級風土以外にもいくつかの結果が現れていた。たとえば、保護者との連絡・連携時間は1次項が正に有意で ( $\beta = 0.019, p = 0.006$ )、学級規模が大きいほどこの時間が増える方向にあった。また、課題の採点・添削時間は2次項が正に有意で ( $\beta = 0.003, p = 0.036$ )、直線的増加というよりも人数帯によって増え方が変わる可能性を示している。さらに、休憩時間は2次項・3次項が有意で、これも同様に曲線関係が示唆される。ただし、これらの結果は直観と一致しにくい場合があるため、解釈には慎重を要する。児童生徒との相談時間も線形の関連が示唆され ( $p = 0.050$ )、学級規模が大きいほどそのための時間が増える可能性が示された。総じて T3 時点においては、学級風土のそれぞれの側面が学級規模と整合的に関連している点が、T2 時点よりも読み取りやすい結果と言える。

## 7. T1 時点～T3 時点を通じた多項式回帰モデルの結果の安定性について

本節では、学級規模と各指標との関連が一時点限りの偶発的結果であるのか、それとも時間を通じて一定の傾向を示すのかを確認する。

まず、学級風土に関する4指標について見ると、学級規模の1次項は、学級内の不和に対して一貫して正の関連を示した (T1:  $\beta = 0.018, p = .008$ ; T2:  $\beta = 0.020, p = 0.007$ ; T3:  $\beta = 0.017, p = 0.015$ )。いずれの時点においても統計的に有意であり、係数の大きさもほぼ同程度である。これは、学級規模が大きいほど学級内の不和が増加する傾向が時間を通じて安定して観察されていることを意味する。同様に、学習への志向性では一貫して負の関連が確認された (T1:  $\beta = -0.019, p = 0.003$ ; T2:  $\beta = -0.009, n.s.$ ; T3:  $\beta = -0.022, p = 0.001$ )。T2 では有意水準に達しなかったものの、方向性は全時点で一致していた。規律正しさについても、同様に、負の関連が安定して観察され、特に T3 時点においてその影響が明瞭であった (T1:  $\beta = -0.017, p = 0.011$ ; T2:  $\beta = -0.010, n.s.$ ; T3:  $\beta = -0.024, p = 0.001$ )。これらを総合的に勘案すると、学級規模と学級風土との関連は、概ね時間的に安定していると評価できる。特に、学級規模の縮小は不和の減少と学習志向性・規律の増加という方向性は、3 時点にわたり再現的であったと言える。

一方で、バーンアウト、抑うつ、ワークエンゲージメントなどの教員個人の心理的指標においては、いずれの時点でも一貫した影響は確認されなかった。係数も小さく、方向も安定しない。これは、学級規模の影響が直接的に教員の心理的健康へと即時的に反映されるというよりかは、まず学級風土や授業実践を媒介して間接的に影響する可能性を示唆するものと考えられる。

教員の業務時間関連指標においては、いくつかの項目で時点特異的な影響が確認された。例えば、T3 時点における保護者との連絡・連携時間 ( $\beta = 0.019, p = 0.006$ )、T3 時点における休憩時間(2次項・3次項が有意)など、特定の時点でのみ影響が確認された。しかし、これらの結果は T1 時点・T2 時点では確認されず、時間的に安定した効果とは言い難い。

以上を踏まえると、最も時間的に安定して確認された結果は学級風土関連指標であり、教員心理指標や業務時間指標では安定した効果は限定的であった。非線形項は一部で有意となるが、再現性は必ずしも高くなかった。

## 8. 追加分析 1 による政策的含意

本追加分析 1 の結果は、学級規模（1 次項）の推定値を用いると、5 人削減による標準化得点の変化は以下のように近似できる。例として、T3 時点の結果を用いると、学級内の不和（T3:  $\beta = 0.017$ ）は 5 人減少で  $-0.085$  SD、学習への志向性（T3:  $\beta = -0.022$ ）は 5 人減少で  $+0.110$  SD、規律正しさ（T3:  $\beta = -0.024$ ）は 5 人減少で  $+0.120$  SD である。5 人のクラスサイズの削減で約  $0.10$  SD の効果が推定された。教育政策研究の文脈においては、 $0.10$  SD 前後の変化は小規模ながら実質的意味を持つ水準と解釈されることが多い。特に、本分析の効果は単年度限りでなく、複数時点で再現され、異なる自治体においても概ね同方向であったという点において政策的信頼性を一定程度担保された結果である。

本追加分析の結果から導かれる政策的含意は以下の通りである。学級規模の縮小は、時間を通じて再現性のある形で学級風土の改善と関連しており、5 人削減という政策変更は約  $0.10$  SD 前後の影響をもたらす可能性が示唆された。この効果量は中程度未満ではあるが、安定性と方向の一貫性を考慮すれば、教育環境の質的向上を目的とする政策として一定の根拠を有するものと評価できる。特に、不和の低減・学習志向性の向上・規律の改善に対する効果は一貫していた。また一方で、教員の心理的健康や業務時間への直接的な効果は限定的であり、政策効果は急激ではなく緩やかながら持続的な改善効果として現れる可能性がある。したがって、クラスサイズ少人数化政策の主たる波及経路は、学級風土の質的改善が学習環境の安定化へとつながり、その後、中長期的な教育成果へと寄与するものと推測される。

## 9. 前節の分析 2 の整理と本追加分析 2 の目的・意義

前節における分析 2 は、35 人学級制度の段階的拡大を自然実験的状況と捉え、制度対象学年と非対象学年との比較を通じて、制度導入が教員の諸指標に及ぼす影響を検討したものであった。そこでは、年度間の変化と学年間の差を組み合わせた差分の差分法の枠組みにより、制度導入の有無という二値的な処置がアウトカムに与える平均的影響が推定された。すなわち、前節における分析 2 は、「35 人学級化という制度変更が教員に対してどのような変化をもたらしたか」という問いに対し、政策効果としての総体的な影響を明らかにすることを目的としたものである。

このアプローチは、制度評価として極めて重要である。なぜなら、教育政策の妥当性を検討するうえで、制度導入が実際に望ましい方向の変化を生み出したかどうかを把握することが第一義的な課題となるためである。他方で、制度というマクロな処置の効果が確認されたとしても、それがどのような経路を通じて生じたのか、すなわち制度のどの側面がアウトカムを動かしているのかという点までは必ずしも明らかにならない。とりわけ、本研究の主題である学級規模の縮小という政策に関しては、制度変更が実際に担任のクラス人数をどの程度変化させ、その人数変動がどのような影響をもたらしたのかを切り分けて検討することが理論的にも実践的にも重要である。

本追加分析 2 の目的はまさにこの点にある。すなわち、本追加分析 2 においては、35 人学級制度の対象拡大を外生的なショックとして利用しつつ、制度そのものの効果ではなく、クラス人数の変化というより具体的な要因の効果を推定することを目指す。言い換えるならば、前節の分析 2 が「制度が

何をもたらしたか」という問いに答えるものであったのに対し、本追加分析2は「クラス人数が変わると何が生じるのか」という問いに焦点を当てるものと言える。

この違いは、分析の射程と含意の水準において本質的である。制度効果の推定は政策の総合的評価を可能にする一方で、制度が複数の経路を通じて作用している場合には、その内訳を区別することが難しい。例えば、制度変更はクラス人数の減少のみならず、学校運営上の調整や教員配置の変化などさまざまな要因と同時に生起し得る。そのため、制度効果が観察されたとしても、それが純粋にクラスサイズの縮小によるものか、あるいは制度導入に伴う他の変化によるものかを判別することは容易ではない。本追加分析2は、制度を手段として用いながらも、制度によって外生的に生じたクラス人数の変動のみを取り出し、人数1人あたりの影響というより微視的な効果を明らかにしようとする点に特徴がある。

このように、本追加分析2は、前節の分析2を否定するものではなく、むしろ理論的・方法的に補完する位置づけにある。前節が制度の平均処置効果を示したのに対し、本節では、制度効果を構成する基礎的要素としてのクラス人数の因果効果を検討することによって、政策の作用機序をより明確にすることを目指す。これにより、制度は有効であったかどうかという問いに加えて、なぜ有効であったのか、どの程度の人数変化がどの程度の影響をもたらすのかという問いに答えることが可能となると考えられる。

したがって、本追加分析2の意義は、制度評価を前節より一段階だけ深化させ、学級規模という具体的かつ数量化可能な要因の効果を明示的に推定する点にある。これは、将来的な学級編制政策の検討やより精緻な費用対効果分析を行ううえでも基礎的な情報を提供するものとなり得る。

## 10. 追加分析2の分析の枠組みと識別戦略

本追加分析2の目的は、35人学級制度の対象拡大を外生的ショックとして利用しつつ、制度そのものの効果ではなく、担任が担当するクラス人数の変化が教員の諸指標に及ぼす因果効果を推定することにある。ここで重要なことは、クラスの人数は、観察データ上、内生的に決定されている可能性が高いという点にある。すなわち、クラスの人数は、学年規模や学校の編制方針のみならず、教員配置や学校運営上の判断など複数の要因に依存して決定される。そのため、単純にクラス人数とアウトカムとの回帰関係を推定した場合、未観測要因との相関により推定値が歪められる可能性がある。

この内生性の問題を克服するため、本追加分析2では制度対象化を操作変数として用いる。令和6年度に小5が35人学級の対象となったことは、個々の教員の心理状態とは独立に決定された政策変更であり、クラス人数に対して外生的な変動を与えられと考えられる。この制度変更を示す指標を $Z_{it}$ 、担任クラス人数を $ClassSize_{it}$ 、教員関連のアウトカムを $Y_{it}$ とすると、本追加分析2は以下の通りの二段階モデルで表される。

$$\text{第1段階：} \quad ClassSize_{it} = \pi Z_{it} + \alpha_i + \gamma_t + \delta_g + u_{it}$$

$$\text{第2段階：} \quad Y_{it} = \widehat{\beta} ClassSize_{it} + \alpha_i + \gamma_t + \delta_g + \varepsilon_{it}$$

ここで、 $\alpha_i$ は教員固定効果、 $\gamma_t$ は年度×調査時期固定効果、 $\delta_g$ は学年固定効果を表す。第1段階では制度対象化が実際にクラス人数をどの程度変化させたかを推定し、第2段階では制度によって外生的に生じた人数変動のみを用いてアウトカムへの影響を推定する。本分析の枠組みは、差分の差分法と操作変数法を組み合わせたIV-DID (Instrumental Variables Difference-in-Differences) とみなす

ことができる。差分の差分法は、処置群と対照群の時間変化の差を比較することで、観察不能な時間不変要因を差し引き、処置の因果効果を識別する手法である。本研究の文脈では、令和6年度に小5が35人学級の対象となったことが処置に相当し、対象学年と非対象学年との間の年度変化の差を利用することで、制度の平均処置効果を推定することが可能となる。前節の分析2は、まさにこの差分の差分構造に基づくものであり、制度導入がアウトカムに与えた総効果を推定している。

しかし、本追加分析2では、制度そのものの効果ではなく、制度によって変動したクラス人数の効果を推定することを目的としている。ここで問題となるのは、クラス人数が内生的に決定されている可能性である。仮に、クラス人数とアウトカムの双方に影響する未観測要因が存在すれば、単純な回帰や通常の差分の差分推定では、クラス人数の係数は偏って推定される可能性がある。例えば、学校全体の運営方針や学年構成の特徴が、人数と教員の心理状態の双方に影響を及ぼしている場合、それらを十分に統制できなければ因果効果は識別されない。そこで本分析では、制度対象化を操作変数として用いる。制度変更は教員個人の心理状態とは独立に決定された政策的ショックであり、クラス人数に対して外生的な変動を与えると考えられる。したがって、制度指標 $Z_{it}$ を用いてクラス人数 $ClassSize_{it}$ の外生的成分を抽出し、その成分のみを用いてアウトカム $Y_{it}$ への影響を推定することが可能となる。このとき、差分の差分構造は依然として保持されている。すなわち、教員固定効果により時間不変の個人特性を除去し、年度×調査時期固定効果および学年固定効果により共通ショックや学年差を統制することで、「処置学年が制度導入前後でどのように変化したか」という差分の差分の比較構造が組み込まれている。そこにさらに操作変数法を組み合わせることで、「制度によって外生的に変動したクラス人数」という成分のみを用いて第2段階を推定する。

したがって、本分析は単なる操作変数推定ではなく、差分の差分の枠組みの中で内生的な連続変数（クラス人数）を識別するために操作変数を用いた推定である。この意味で、本枠組みはIV-DIDと位置づけられる。第1段階は制度対象化とクラス人数の差分の差分関係を推定し、第2段階はその外生的変動を通じて人数1人あたりの限界効果を推定する構造になっている。ここで重要なのは、本手法によって推定される係数 $\beta$ は、「制度変更によって実際に人数が変化した学級」に対する局所平均処置効果（Local Average Treatment Effect）であるという点である。すなわち、制度によって人数が動かなかった学級は識別に寄与せず、制度によって人数が変化した部分に限定された因果効果が推定される。この点は、制度効果の平均処置効果を推定する通常の差分の差分とは解釈が異なる。

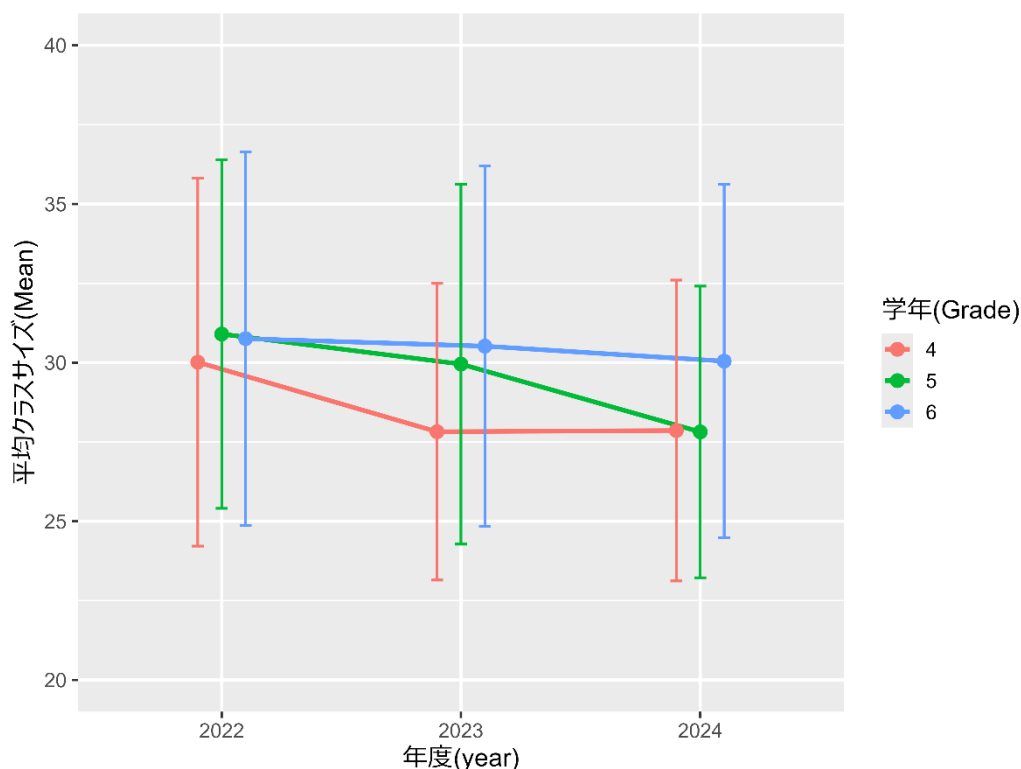
以上のように、本分析は、差分の差分法による時間的識別と操作変数法による内生性制御を組み合わせることで、制度変更を外生的ショックとして利用しつつ、クラス人数という連続変数の因果効果を識別する枠組みである。この方法論的構造が、本追加分析2を前節の分析2と区別し、制度効果のメカニズムをより精緻に明らかにすることを可能にしている。このモデルの識別の鍵となる仮定は、制度対象化がアウトカムに直接影響を及ぼす経路を持たず、クラス人数を通じてのみ作用するという排除制約である。本研究の文脈においては、制度の主たる実質的変化が学級編制標準の変更であることを踏まえるとこの仮定は理論的に妥当であると考えられる。

## 11. 第1段階の検証：制度は実際に人数を変えていたのか？

モデルの識別戦略の前提として、制度対象化が担任クラス人数に実質的な変動をもたらしていることを確認する必要がある。第1段階の推定結果によれば、令和6年度に小5が35人学級の対象となったことにより、担任クラス人数は平均で約1.66人（SE = 0.34,  $t = -4.87$ ,  $p < 0.01$ ）減少した。この推定値は統計的に有意であり、操作変数としての強さは確保されていると判断できる。この結果は、制

度変更が名目的な規則変更にとどまらず、実際の学級規模に measurable な影響を及ぼしていることを示している。したがって、本分析において制度対象化を外生的ショックとして利用することは経験的にも支持される。

図表 IV-16 令和 4～6 年度（2022～2024 年度）における学年別（4～6 年）の平均クラス人数の変化（エラーバーは標準偏差（±1SD）を示す）



もともと、制度上は 40 人学級から 35 人学級への移行であるため、これは直ちにすべての学級で 5 人ずつ減少することを意味するわけではない。実際の学級規模の変化は学年在籍者数と学級編制のあり方に依存しており、学級数が変わらない場合には変化が生じない一方で、制度変更によって学級数が増える場合には平均学級規模が 5 人を超えて大きく縮小することもある。しかし、本データにおいて確認された平均的な人数減少は約 1.66 人に留まっていた。この点については、いくつかの制度的・実務的要因を考慮する必要がある。第一に、すべての学級が制度変更以前に常に 40 人近い編制であったわけではない。学年規模や学校規模の制約によってもともと 35 人未満で編制されていた学級も一定数存在していれば、制度導入による追加的な減少幅は限定的となる。第二に、学級数の増設が完全に 5 人単位で調整されるわけではなく、実際の編制は学年全体の児童数との兼ね合いで決定されるため平均的な減少幅は制度上の最大値よりも小さくなるのが自然である。第三に、本分析では学年固定効果や教員固定効果を統制しているため、制度による純粋な増分効果のみが推定されており構造的に小さな値になることも想定され得る。

したがって、観察された 1.66 人という減少幅は、制度の実効的な平均処置強度を表すものであり、必ずしも制度の効果が限定的であったことを意味するものではない。むしろ重要なのは、この程度の平均的な人数変化であっても、統計的に有意な変動が確認され、かつ後段の推定において識別に十分な強さを有しているという点である。

さらに、本研究で推定される第二段階の係数は、「人数1人あたりの限界効果」であるため、第一段階の減少幅が5人である必要性はない。推定された効果は人数変化の大きさに比例して解釈可能であり、仮に将来的により大きな人数削減が実施された場合には、その効果も線形近似のもとで外挿的に評価できる。したがって、制度上の最大削減幅と実際の平均削減幅の差は、本分析の識別戦略を損なうものではなく、むしろ現実の制度運用を反映した推定値として理解すべきである。

## 12. REDUCED FORM の結果：制度の総効果

本項では、制度対象化が教員のアウトカムに与える影響をいわゆる **Reduced Form** 推定として検討する。**Reduced Form** とは、操作変数法において用いられる概念であり、操作変数（本研究では制度対象化指標）を直接アウトカムに回帰する推定を指す。すなわち、制度変更が教員の諸指標をどの程度変化させたかという制度の総効果をまず確認するものである。

操作変数法では、通常、第1段階で操作変数が内生変数をどの程度変化させたかを推定し、第2段階でその変動を用いて因果効果を推定する。しかし、その前提として、操作変数がアウトカムとどのような関係を持つかを把握することが重要である。**Reduced Form** は、制度変更がアウトカムにどの程度の平均的影響を与えたかを直接示すものであり、第1段階および第2段階の推定と整合しているかを確認する役割も担う。

本研究の文脈では、令和6年度に小5が35人学級の対象となったことを示す指標 $Z_{it}$ を、教員アウトカム $Y_{it}$ に直接回帰することにより、制度導入の総体的な効果を推定する。この推定には教員固定効果および年度×調査時期固定効果、学年固定効果が含まれており、時間不変の個人特性や共通ショックを統制したうえで制度の影響を評価している。

推定の結果、学級内不和について制度の導入が統計的に有意な改善効果をもたらしたことが確認された。他の心理指標については、有意水準5%では統計的有意性に達しなかったものの、それらのいくつかは理論と整合する方向の変化を示した。すなわち、制度導入は学級内の環境に対しては明確な影響を持ち、教員個人の心理指標についても同方向の傾向を示していることがうかがえる。

ただし、**Reduced Form** が示すのはあくまで制度の総効果である点に留意する必要がある。制度変更は主として学級編制標準の変更であるが、それに伴い、学校運営上の調整や学級編制の再構成など、複数の要因が同時に変化し得る。そのため、**Reduced Form** の推定値には、クラス人数の変化を通じた効果のみならず、制度導入に付随するその他の変化の影響も含まれている可能性がある。

しかし、本研究における制度変更は学級規模の上限の引下げという明確な制度的措置であり、実際に第1段階の推定においてクラス人数の有意な減少が確認されている。このことから、**Reduced Form** で観察される効果の主要部分は、クラス人数の変動を通じて生じていると推測することが妥当である。後続のIV推定では、まさにこの人数変動の外生的成分のみを抽出することにより、人数1人あたりの効果を明示的に推定する。このように、**Reduced Form** は制度の総体的影響を確認すると同時に、後段の操作変数推定との整合性を検証するための基礎的ステップである。本項の結果は、制度変更が少なくとも学級環境の一部に対して有意な影響を持つことを示しており、次節以降で検討するクラス人数の因果効果推定に理論的・経験的な根拠を与えるものである。

図表 IV-17 35 人学級制度を操作変数とした IV-DID 推定結果: クラス人数が各指標に与える影響

変数	<i>n</i>	<i>beta_IV</i>	<i>se_IV</i>	<i>p_IV</i>	<i>sig_IV</i>	<i>beta_RF</i>	<i>se_RF</i>	<i>p_RF</i>	<i>sig_RF</i>
学級風土 (学級内の不和)	20,343	0.079	0.032	0.013 *		-0.131	0.049	0.008 **	
抑うつ	20,284	0.045	0.026	0.082 †		-0.074	0.041	0.067 †	
学級風土 (学級への満足感)	20,206	-0.042	0.025	0.090 †		0.070	0.040	0.081 †	
保護者対応時間	20,114	0.067	0.040	0.091 †		-0.108	0.062	0.079 †	
学業的サポート	20,181	-0.025	0.016	0.105		0.040	0.024	0.094 †	
学級風土 (規律正しさ)	20,260	-0.039	0.027	0.146		0.064	0.044	0.144	
協働的な学び	20,368	-0.024	0.017	0.155		0.040	0.027	0.134	
職能開発活動時間	20,122	0.070	0.050	0.164		-0.116	0.079	0.144	
授業運営 (フィードバック)	20,724	-0.042	0.031	0.177		0.068	0.049	0.161	
主観的幸福感	11,097	-0.111	0.094	0.241		0.171	0.137	0.213	
感情的サポート	20,227	-0.017	0.014	0.242		0.027	0.023	0.235	
バーンアウト	20,425	0.032	0.028	0.243		-0.054	0.046	0.239	
学級風土 (学習への志向性)	20,352	-0.036	0.031	0.246		0.058	0.050	0.242	
学校運営業務時間	20,138	0.056	0.054	0.296		-0.091	0.085	0.280	
業務ストレス (TALIS準拠)	20,412	0.019	0.021	0.367		-0.030	0.034	0.366	
児童生徒との相談時間	20,253	0.042	0.046	0.370		-0.069	0.076	0.369	
授業時間	20,650	0.026	0.036	0.471		-0.042	0.058	0.468	
採点・添削時間	20,444	0.035	0.048	0.473		-0.056	0.078	0.475	
授業準備時間	19,468	-0.044	0.072	0.542		0.069	0.111	0.534	
休憩時間	20,430	-0.037	0.062	0.549		0.060	0.099	0.545	
その他業務時間	19,640	-0.028	0.053	0.589		0.048	0.088	0.587	
同僚との話し合い時間	20,679	-0.025	0.051	0.632		0.040	0.083	0.630	
在校等時間 (分)	7,570	-2.245	5.693	0.693		3.484	8.688	0.688	
課外活動指導時間	20,048	0.007	0.033	0.839		-0.011	0.053	0.839	
ワーク・エンゲージメント	20,631	0.007	0.035	0.849		-0.011	0.057	0.849	
授業運営 (達成目標の確認)	20,683	-0.003	0.025	0.896		0.005	0.042	0.896	
自律性支援	20,347	-0.001	0.015	0.962		0.001	0.024	0.962	
一般事務時間	20,186	0.000	0.052	0.998		0.000	0.086	0.998	

†  $p < .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

### 13. IV の推定結果：クラス人数 1 人あたりの効果

第 2 段階の推定では、制度対象化によって外生的に生じたクラス人数の変動のみを利用し、クラス人数がアウトカムに与える因果効果（人数 1 人あたりの限界効果）を推定した。学級内不和については、クラス人数が 1 人増加すると、学級内不和の得点が 0.079 点増加することが示され ( $\beta_{IV} = 0.079$ ,  $SE = 0.032$ ,  $p = 0.013$ )、統計的に有意であった。学級内不和得点の標準偏差 ( $SD = 0.749$ ) で換算すると、この効果は 0.105 標準偏差分の悪化に相当する。なお、Reduced Form において制度対象化が学級内不和を有意に低減させたこと ( $\beta_{RF} = -0.131$ ) とも整合的であり、本結果は制度変更がクラス人数を通じて学級内の関係的環境に影響を与えた可能性を支持する。

第 1 段階で確認された制度対象化による平均的な人数減少（約 1.66 人）を踏まえると、制度変更は学級内不和を約 0.17 標準偏差分改善させたことと推定される ( $1.66 \times 0.105 \approx 0.17$ )。この値は、制度変更の効果をアウトカムの尺度単位ではなく分散尺度で評価したものであり、教育政策研究の文脈において実質的な意味合いを有する規模と解釈できる。他方で、抑うつやバーンアウトなどの教員個人の心理指標については、効果の方向は理論と整合するものの、統計的有意性は限定的であった。このことは、クラスサイズの変化がまず学級内の関係的環境に直接作用し、個人心理への波及はより間接的である可能性を示唆している。

## 14. 追加分析2の結果の解釈と作用機序に関する考察

以上の結果を総合的に鑑みると、クラス人数の変化は、教員の個人的な心理状態よりも、まずは学級内の環境に直接的な影響を及ぼしているであろうことが示唆される。学級内不和は対人相互作用の頻度や密度に強く依存する指標であり、クラス人数の増加は対人接触の複雑性や摩擦の機会を増大させるものと考えられる。このような環境の変化が最も敏感に反映されるのが学級風土のうちの不和の指標であったと解釈できる。

一方で、バーンアウトや抑うつなどの個人心理指標は、クラス人数以外の要因、例えば校務負担、全校的な文化、管理職の支援体制などの影響も受けるため、クラス人数のみの変化では直ちに顕著な変動が観察されにくかった可能性がある。したがって、本追加分析2の結果は、クラスサイズは主として学級環境を通じて作用するというメカニズムと整合的であった。

以上より、本追加分析2は、制度効果をクラス人数という具体的要因に分解し、その因果的寄与を明らかにした。制度変更が単に統計的に有意な差を生じさせたかどうかを超えて、人数1人あたりに対する影響を提示できたことは、今後の学級規模政策の設計や効果予測に資する基礎的知見となったものと考えられる。

## 15. 本節における結果のまとめと総合考察

本節では、35人学級制度の段階的拡大を背景として、学級規模の縮小が教員の働き方、心理的健康、および学級風土に与える影響を、多角的な方法論を用いて検討した。具体的には、(1)多項式回帰モデルによる非線形性の検討、(2)制度導入を自然実験的状況と捉え、制度対象化を操作変数としたIV-DID推定という2つの手法により、制度効果とクラス人数の因果効果を切り分けながら検証を行った。

まず、追加分析1の結果から明らかになったのは、学級規模と学級風土との関連が、3時点にわたり比較的安定して観察されたという点である。学級規模の1次項は、学級内不和に対して一貫して正、学習への志向性および規律正しさに対して一貫して負の関連を示し、5人の縮小で約0.10SD前後の改善が推定された。この効果量は中程度未満ではあるが、教育政策研究の文脈では実質的意味を持ち得る水準であり、とりわけ集団特性である学級風土に対する影響としては無視できない規模である。また、一部の時点では2次項・3次項が有意となり、効果が単純な線形ではなく、特定の人数帯で加速・減速する可能性も示唆された。もっとも、非線形項の再現性は限定的であり、少なくとも本データの範囲では、学級規模と学級風土との関連は概ね線形近似が可能な範囲にあると評価できる。

一方で、教員個人の心理指標（バーンアウト、抑うつ、ワークエンゲージメント等）に関しては、一貫した有意な関連は確認されなかった。業務時間関連指標についても、一部の時点で有意な傾向が見られたものの、時間を通じた安定性は限定的であった。これらの結果は、学級規模の縮小が直ちに教員個人の心理的健康を改善するというよりも、まずは学級という集団レベルの環境に作用し、その後間接的な波及が生じる可能性を示唆している。

この仮説は、追加分析2のIV-DID推定によってさらに支持された。制度対象化は実際に担任クラス人数を平均約1.66人減少させており、第1段階の識別は十分に成立していた。そのうえで第2段階では、クラス人数が1人増加すると学級内不和が約0.105SD悪化するという因果効果が推定された。制度変更による平均的な人数減少幅を踏まえると、学級内不和は約0.17SD改善したと評価される。この結果はReduced Form推定とも整合しており、制度の総効果の主要部分がクラス人数の変動を通じて生じている可能性を示している。ここで重要なのは、本追加分析が単に制度が有効であったかを示しただけでなく、人数1人あたりの限界効果を明示した点にある。制度効果をクラス人数という数量的

な要因に分解することによって、将来的な政策設計において、どの程度の削減がどの程度の環境改善をもたらすのかを評価することが可能となる。これは、今後、費用対効果分析や段階的拡大の是非を検討する上で、実践的な意義を有するであろう。

ただし、本章の結果は慎重に解釈されるべき点多分に含んでいる。第一に、本研究で推定された効果は局所平均処置効果（LATE）であり、制度変更によって実際に人数が変化した学級に限定された因果効果である。すべての学級に同様の効果が外挿可能であるとは限らない。第二に、教員心理指標への直接効果は限定的であり、学級規模縮小のみで教員のメンタルヘルス問題を包括的に解決できると結論づけることはできない。第三に、排除制約の仮定（制度は人数を通じてのみ作用する）については理論的妥当性を有するものの、制度導入に伴う学校運営上の調整など、完全に分離できない要素が存在する可能性も否定できない。

それでもなお、本節の追加分析の結果は一貫して、学級規模の縮小が学級風土の改善と関連し、その因果的寄与が確認されたことを示している。特に、不和の低減と学習志向性・規律の向上という方向性は複数時点で再現され、制度評価と因果推定の双方の枠組みにおいて整合的であった。この点は、学級規模政策の教育的意義を裏付ける実証的根拠として重要である。

総じて、本章の知見は、学級規模縮小政策の効果は急激かつ劇的なものではないものの、学級環境の質的改善という形で持続的に現れる可能性が高いことを示唆している。教員の心理的健康への影響は直接的ではないが、学級風土の改善が中長期的に教員の負担軽減や教育成果向上へと波及する可能性は理論的に想定される。今後は、学級風土の変化が児童生徒の学業成績や適応指標にどのように接続するのかを縦断的に検証することが求められる。また、学級規模と他の制度的要因（教員配置、支援スタッフの充実等）との相互作用を検討することにより、より包括的な教育環境政策の設計が可能となるであろう。以上より、本章は、制度評価と因果推定を統合した枠組みによって、学級規模の縮小が学級環境に及ぼす実証的效果を明示したものであり、教育政策の実証的基盤の一端を提供する成果と位置づけられる。

## 第 V 章 スクールカウンセラーの配置状況と不登校に対する効果

日本女子大学 人間社会学部  
山下 絢

### 1. 要旨

深刻化する不登校問題の改善に向けて、スクールカウンセラーへの期待は大きい。しかし、スクールカウンセラーの配置状況や不登校に対する効果検証の蓄積は必ずしも十分ではない。本研究は、小・中学校段階におけるスクールカウンセラーの配置状況と不登校に対する効果を明らかにする。分析は、都道府県 A における市町村立の学校単位の 3 カ年分のパネルデータに基づいて行われた。分析の結果、(1) スクールカウンセラーの配置時間は量的拡大をみせており、要請派遣の縮小と基礎配置校の拡大が確認された。(2) 配置効果については、Hybrid 法 (within-between モデル) を用いた負の二項回帰モデルによって分析を行い、同一学校において児童生徒一人あたりのスクールカウンセラーの年間配置時間が 1 時間増加した場合には、不登校者数は約 13%低い水準になることが確認された。また同一学校においてスクールカウンセラーの配置が重点配置になった場合には、不登校者数が約 8%低い水準になることが確認された。これらの結果は、スクールカウンセラーの配置強化が不登校数の減少と関連することを一貫して示しており、その効果の大きさは 8～13%程度の範囲にあることが示唆される。以上を踏まえて、スクールカウンセラーの配置時間の増加や重点配置への移行は、不登校対策において一定の効果を持つ可能性があるといえる。

### 2. 背景と目的

#### (1) 不登校の実態とスクールカウンセラー

日本における児童生徒の長期欠席の問題は、年間で 30 日以上欠席が「不登校」として捉えられ、その該当児童生徒数は増加傾向にある。文部科学省が公表した『令和 6 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果』<sup>(1)</sup>によれば、令和 6 年度において、不登校児童数は過去最多となり、小・中学校で約 35.4 万人（小学校では約 13.8 万人、中学校約 21.6 万人）となっており、不登校の問題は、個別の学校や家庭だけでは対応困難な社会問題といえる。長期欠席の児童生徒の実態を検証した先行研究では、学業成績や社会情緒面のスコアが低い傾向にあることが示されており (Ansari & Gottfried 2021; Gottfried 2014; Liu et al. 2021; Klein et al. 2022)、学業成績の不振がさらなる登校への意欲の減退を招き、それが社会情緒的な不安定さにつながるという「負のスパイラル」の存在を示唆している。このような不登校の問題は、解決すべき喫緊の課題であり、その解決にむけて期待されている施策の一つが、スクールカウンセラーの配置である。

日本におけるスクールカウンセラーの職務内容は、平成 29 年施行の学校教育法施行規則の一部改正により制度上明確化された。学校教育法施行規則第 65 条の 3 では、スクールカウンセラーを「小学校における児童の心理に関する支援に従事する」者と規定しており、同規定は、幼稚園、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校および特別支援学校にも準用されている。ただしスクールカウンセラーは、学校教育法上の教職員として定数配置される職ではなく、公認心理師や臨床心理士等の心理に関する専門的知識・技術を有する専門家が、専門スタッフとして学校に配置される点に制度的特徴がある。スクールカウンセラーの職務には、不登校やいじめの未然防止・早期発見を目的とした、

児童生徒および保護者からの相談対応や、学級・学校集団への支援が含まれる。また、教職員や学校組織に対する助言・コンサルテーションを通じて、学校全体の支援体制の充実を図る役割を担う。さらに、不登校やいじめ事案、災害等が生じた際には、児童生徒・保護者への直接支援や校内連携・支援チーム体制の構築を行う<sup>(2)</sup>。スクールカウンセラーは、国の「スクールカウンセラー等活用事業」を通じて財政的支援<sup>(3)</sup>を受けながら配置されている。また、スクールカウンセラーは、配置水準が制度的に一律に保障されている職種ではなく、自治体の判断や学校からの支援ニーズに応じて配置状況が変動する心理専門職である<sup>(4)</sup>。このようなスクールカウンセラーの配置の効果については、どのような知見が得られているのだろうか。

## (2) スクールカウンセラーの効果をめぐる先行研究

まず、スクールカウンセラーに関する意識調査から確認する。公益社団法人子どもの発達科学研究所・浜松医科大学子どもこころの発達研究センターが令和4年に実施した調査によれば、スクールカウンセラーの評価については、保護者が、スクールカウンセラーとの面談を肯定的に捉えていることが示されている。具体的には、約 1,200 名の保護者<sup>(5)</sup>に対して行われた調査からは、「お子さんが学校を休んでいる時（休みがちになっている時）の学校の対応において、どのように評価していますか」という質問に対して、保護者が「スクールカウンセラーまたはスクールソーシャルワーカーなどの専門スタッフとの面談」を肯定的に捉えている割合が 55.9%であった（公益社団法人子どもの発達科学研究所・浜松医科大学子どもこころの発達研究センター, 2024）。

次に縦断研究について確認する。Carrell and Hoekstra は、米国フロリダ州の小学校における行政データを用いた縦断研究である。スクールカウンセラー（大学院生インターン）配置が学業成績および問題行動に及ぼす因果効果を、固定効果モデルによって推定している。大学院生カウンセラーの配置による学校内の時点間変動を利用した固定効果モデルによる分析の結果、カウンセラーの増加は男子児童の学業成績を有意に向上させ、成績分布で約 1 パーセントポイントの改善をもたらすことが示された。また、懲戒事案についても男女ともに統計的に有意な減少が確認された。これらの効果は、教師の質を 0.3 標準偏差向上させることや学級規模縮小と比較しても同程度、あるいはそれ以上に大きいと評価されている。以上から、スクールカウンセラーは学力向上と行動改善の両面において有効であることを示唆している（Carrell & Hoekstra, 2014）。また Domina らは、米国ノースカロライナ州の小・中学校を対象とした 6 年間の縦断データを用い、スクールカウンセラー配置（学校の生徒 1,000 人あたりの常勤スクールカウンセラーの比率）が生徒の出席・懲戒・学業成績に与える影響を検証した。その結果、スクールカウンセラー比率が 1 標準偏差増加すると、欠席日数が約 0.08 日（約 1/12 日）減少し、小学校段階の数学の成績が標準偏差の約 1% 分上昇することが示された。効果量は全体としては小さいが、経済的困難を抱える児童生徒や人種的マイノリティの生徒において相対的に大きく観察された。一方で、停学の発生率については有意な効果は認められなかった（Domina et al. 2022）。

最後に、メタアナリシスの結果について確認する。Kearney らは、米国の小学校から高校（K-12）までを対象に、スクールカウンセラー一人あたりの児童生徒数（student-to-school counselor ratios）と児童生徒アウトカムとの関連を検討した 16 研究・25 効果量を用いたメタ分析を行った。その結果、生徒数が多く、その結果としてスクールカウンセラーの配置が相対的に限定的な学校では、生徒アウトカムが全体として有意に低い水準にあり、平均効果量は Fisher's Z で約 -0.07 と小さいながら一貫した負の効果が確認された。とくに出席、懲戒、高校卒業といった非認知的・行動的アウトカムに対す

る関連が比較的明確であり、学業成績への影響は限定的であった（Kearney et al. 2021）。具体的な効果としては、スクールカウンセラーの比率が 1 標準偏差分変化すると、生徒の成績については標準偏差の 6%分、出席については標準偏差の 10%分、規律については標準偏差の 13%分、高校卒業については標準偏差の 15%分の変化が見られることが示されている。

### (3) 目的

スクールカウンセラーの配置の効果についての実証研究の蓄積は、海外ではなされているが、国内では不足している。本研究はその実証研究の蓄積に資するべく、日本における小・中学校段階のスクールカウンセラーの配置状況と不登校に対する効果を明らかにする。本研究では、以下の 3 つのリサーチクエスチョンを設定する。

リサーチクエスチョン 1：不登校の現状とその分布の特徴はどのようになっているのだろうか。

リサーチクエスチョン 2：スクールカウンセラーの配置の実態はどのようになっているのだろうか。

リサーチクエスチョン 3：スクールカウンセラーが不登校の減少に及ぼす影響はどの程度だろうか。

## 3. 方法

### (1) 分析対象

本研究は、令和 4 年度から令和 6 年度の 3 年間の縦断研究であり、分析対象は都道府県 A の全公立小・中学校を設定する。ただし、学校運営単位としての比較可能性を確保するために、観察期間中である 3 年間に分校に該当する学校、そして、統廃合あるいは新設に該当する学校は、分析対象から除外する。

### (2) データセット

分析対象となるデータセットは、1 つのアンケート調査と 2 つの行政データをリンクさせて構築する。

#### ① アンケート調査データ

第 1 に、都道府県 A の全公立小・中学校におけるスクールカウンセラーおよび就学援助率に関するデータについては、文部科学省の委託のもとで、三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング株式会社（MURC）が都道府県 A の市町村教育委員会に対して悉皆で行ったアンケート調査「少人数学級及び外部人材活用の効果に関する実証研究 教育委員会向け調査」（以下、教育委員会調査）をもとにしている。

#### ② 行政データ

第 2 に、都道府県 A の全公立小・中学校における児童生徒の不登校数に関するデータは、文部科学省の「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」の学校単位の個票データの利用（二次利用）による。第 3 に、都道府県 A の全公立小・中学校における在籍児童生徒数に関わるデータは、文部科学省の「学校基本調査」の学校単位別の個票データ（二次利用）による。これら 2 つの行政データは、文部科学省が全国の学校を対象として毎年収集しており、集計結果を公開しているものである。

### (3) 変数

#### ① 不登校数

被説明変数である不登校数は、文部科学省「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」から、各学校における不登校の数を設定した。具体的には、各年度の、各学校において、30日以上欠席した児童生徒の数をを用いた。ただし、この児童生徒の数には病気や経済的理由による欠席者は含まれていない。

さて、日本の小・中学校における年間授業日数は、法令上の標準として定められた授業週数（35週以上）および学習指導要領に示された標準授業時数を基礎として、教育委員会および各学校が編成する年間行事計画に基づいて決定されている<sup>(6)</sup>。実際に、多くの公立学校で年間授業日数はおおむね200日前後となっている<sup>(7)</sup>。したがって、年間授業日数を200日とすると、30日の欠席は年間授業日数の約15%に相当し、本研究では各学校において欠席率が15%以上の長期欠席の件数を検討することを意味する。なお、米国教育省によると、米国における慢性的な長期欠席は、授業日数の10%の欠席（または年間で約18日間欠席）としてとらえられている（U.S. Department of Education 2025）。米国と日本の状況を比較すると、欠席率15%以上を長期欠席と定義する日本のケースは、長期欠席に関する研究のなかでも、より深刻な欠席状況を対象としているといえる。

#### ② スクールカウンセラー

スクールカウンセラーは、（1）児童生徒一人あたりのスクールカウンセラーの年間の勤務時間と、（2）勤務時間を3区分したスクールカウンセラーの配置時間の2種類を設定した。スクールカウンセラーの時間に関するデータは、都道府県Aの市町村教員委員会に対して実施したアンケート調査（教育委員会調査）をもとに設定した。スクールカウンセラーの勤務時間は、勤務形態、報酬形態によらず、スクールカウンセラーが年間に勤務した総勤務時間数（実績値）の合計である。ただし、年間の総勤務時間数の合計が0時間となっている場合は、必ずしもスクールカウンセラーが全く勤務されていないというわけではなく、「巡回指導・支援」<sup>(8)</sup>ではなく「必要に応じて他校に派遣を依頼している場合」（要請派遣）も0時間となっている。また、スクールカウンセラーの配置が複数校を巡回指導・支援している場合は、各校での勤務時間に応じて比例配分して回答されている。例えば、スクールカウンセラー1名が、3校を「A校=週2日、B校=週1日、C校=週1日」と巡回指導している場合には、2：1：1の比率で勤務時間が各校に比例配分された形で回答がされている。本研究では、調査で得られたスクールカウンセラーの年間の総勤務時間を、在籍児童生徒の総数で除すことによって、児童生徒一人あたりのスクールカウンセラーの年間の勤務時間を算出した。

次に、3区分によるスクールカウンセラーの配置時間については、スクールカウンセラーの時間を要請派遣、基礎配置、重点配置の3タイプ<sup>(9)</sup>のいずれかになっているかを示す二値変数（ダミー変数）を設定した。要請派遣は、先述したように、巡回指導・支援<sup>(10)</sup>ではなく必要に応じてスクールカウンセラーが派遣されている場合のことである。基礎配置とは、すべての公立小・中学校を対象に、学校が最低限確保すべき相談体制として位置付けられているものである。スクールカウンセラーの基礎配置は「週1回4時間」を基本単位としている。この基礎配置は、不登校やいじめ、心理的課題への初期対応など、学校における心理支援の土台を形成する役割を担う。次に、重点配置<sup>(11)</sup>とは、特に課題を多く抱える学校に対して、基礎配置に加えてさらに「週1回4時間」を加算できる配置である。

なお、スクールカウンセラー配置時間については、特定の条件を反映して配置時間に外れ値がある可能性を考慮し、スクールカウンセラー配置時間が上位1%に該当する学校は、分析から除外する。

### ③ 統制変数

統制変数としては、第1に、観察年度を設定する。具体的には、年度  $t$  の影響を考慮するため、年度ダミーを設定した。これにより、教育政策の変更や社会状況の変化といった全学校に共通して影響を及ぼしうる年次要因を統制し、主要な説明変数と被説明変数との関連をより厳密に推定することを可能にする。第2に、学校種を設定する。小・中学校間では、不登校の発生率や背景要因などが異なることをふまえて、学校段階による構造的差異を統制する。小学校の場合に0、中学校の場合には1とするダミー変数を設定した。第3に、高・就学援助率校を設定する。これは、学校の社会経済的背景を表す指標として、就学援助率が相対的に高い学校を示す指標である。具体的には、学校  $s$ 、年度  $t$  における就学援助率（要保護および準要保護児童生徒数を児童生徒総数で除した値）が、学校段階および年度ごとに分布の第75パーセンタイルを算出し、当該値以上の学校を高・就学援助率校として定義し、該当する場合に1、それ以外を0とするダミー変数を用いた。就学援助率は、学校が置かれている家庭および地域の社会経済的状況の代表的な指標であり、不登校の水準と関連することが指摘されている（露口 2026; 梶原 2021）。このため、学校間の社会経済的条件の差異を統制する目的で設定する。

その他に考慮すべき変数としては、学校規模（全在籍児童生徒数）が挙げられる。本研究では、学校規模を「不登校が生じ得る人数（母数）」として考慮するオフセット変数（係数を1に固定した変数）として設定する。それは、犯罪件数や事故件数などの発生数データを分析する場合には、出来事が生じ得る対象の大きさを考慮する必要があることが指摘されている（Long 1997; Osgood 2000）。例えば、人口規模が大きい地域ほど犯罪件数が多くなりやすいのは、犯罪が起り得る人数自体が多いためであり、これは必ずしも地域の特性による影響を意味するものではない。不登校についても同様に、不登校者数は在籍する児童生徒の中から生じるため、学校規模が大きいほど不登校が発生する可能性のある人数も多くなる（日下田・末富 2013; 青木ほか 2020）。このような学校規模の違いを考慮せずに不登校者数を比較すると、実態を誤って解釈するおそれがある。そこで、本研究では、後述する統計手法において、学校ごとに異なる在籍児童生徒数を基準として不登校者数を比較できるように調整することで、学校規模の違いによる影響をあらかじめ取り除き、児童生徒一人あたりの不登校の発生しやすさに対するスクールカウンセラー配置状況の影響を検討する。

### (4) 統計手法

スクールカウンセラーの配置の効果に関する統計分析は、Hybrid法（within-between分解に基づくモデル）（Allison 2009, 2014; Sjölander et al. 2013）を用いた負の二項回帰モデル（negative binominal regression model）によって行う。まず、負の二項回帰モデルを用いるのは、被説明変数である不登校数がカウントデータ（非負整数）であることによる。カウントデータを分析する際には、ポアソン回帰モデル（Poisson regression model）の採用も考えられる。しかし、カウントデータ分析の際には過分散（overdispersion）の問題が生じるため、この問題に対処可能な負の二項回帰モデルを採用した（Long 1997; Allison 2009）。実際に、不登校数をカウントデータとして捉え、過剰分散の問題に対応するために負の二項回帰モデルで分析した先行研究もある（Islam & Shapla 2021; Liu & Loeb 2021）。

次に、Hybrid法を用いているのは、時間の経過によって変化しない時間不変の変数（time-invariant variables）（学校種ダミー、時間ダミー）の効果も推定しながら、時間の経過によって変化する時変の変数（time-varying variable）（高・就学援助率校ダミー、スクールカウンセラーの配置状

況) の係数の推定が可能になるからである。本研究における Hybrid 法は、説明変数と学校固有効果が無相関であるという変量効果モデルの前提のもとでは、学校内効果と学校間効果が一致するという含意がある点を踏まえ、この前提の妥当性を検討するために用いるものである。具体的には、時間によって変化する変数を、学校平均 (mean : 学校間成分) と平均からの偏差 (within : 学校内成分) に分解して推定することで、両効果を区別して検討する。また、学校内変動と学校間差の係数が等しいかどうかを検討することにより、当該前提の妥当性を検証することが可能である (Allison, 2009)。

本研究におけるスクールカウンセラーの配置時間に関する分析モデルは、以下の通りである。

$$Y_{it} | u_i \sim \text{NegBin}(\mu_{it}, \alpha), E(Y_{it} | u_i) = \mu_{it}, \text{Var}(Y_{it} | u_i) = \mu_{it} + \alpha\mu_{it}^2 \quad (1)$$

$$\log\left(\frac{\mu_{it}}{N_{it}}\right) = \beta_W(SC_{it} - \overline{SC}_i) + \gamma_B \overline{HighFL}_i + \gamma_W(HighFL_{it} - \overline{HighFL}_i) + \gamma_B \overline{HighFL}_i \\ + \gamma_2 Middle_i + \delta^T Year_t + u_i \quad (2)$$

$$\log(\mu_{it}) = \log(N_{it}) + \beta_W(SC_{it} - \overline{SC}_i) + \beta_B \overline{SC}_i + \gamma_W(HighFL_{it} - \overline{HighFL}_i) + \gamma_B \\ + \gamma_2 Middle_i + \delta^T Year_t + u_i \quad (3)$$

$Y_{it}$  は、年度  $t$  における学校  $i$  の不登校児童生徒数を表す。 $SC_{it}$  は、年度  $t$  における学校  $i$  の児童生徒一人あたりのスクールカウンセラー配置時間を示し、 $\overline{SC}_i$  はその 3 時点平均である。したがって、 $(SC_{it} - \overline{SC}_i)$  は同一学校内における年次変化 (within 成分) を、 $\overline{SC}_i$  は学校間の平均的差異 (between 成分) を表す。 $HighFL_{it}$  は、高・就学援助率校であるか否かを示すダミー変数であり、 $\overline{HighFL}_i$  はその 3 時点平均である。これにより、 $(HighFL_{it} - \overline{HighFL}_i)$  は学校内における就学援助率水準の変化を、 $\overline{HighFL}_i$  は学校が置かれた恒常的な社会経済的条件をそれぞれ捉える。 $Middle_i$  は学校種 (中学校) を示すダミー変数であり、 $Year_t$  は各年度を表すダミー変数のベクトルである。 $N_{it}$  は学校規模 (総児童生徒数) を示し、 $\log(N_{it})$  をオフセット変数としてモデルに組み込むことで、不登校が生じ得る人数を考慮した発生率モデルとして推定を行った。(2) は、オフセットを左辺表記したものであり、(3) は学校規模をオフセット (係数 1 固定) として組み込んだ表記である。本研究では、学校規模の差異を考慮するため、各学校の児童生徒の総数の対数をオフセット項 (係数を 1 に固定した変数) として設定する。代替方法としては、カウントデータを比率に変換して分析する方法もあるが、この方法では比率変数の使用によって生じうる分母のばらつきに起因する不均一分散を生じさせ、カウントデータ本来の離散的な生成過程を歪める可能性がある。実際、先行研究では、カウントデータの分析において、結果変数の離散性を保持しつつ、比率変数の使用によって生じうる不均一分散の問題の回避を可能にし、出来事が生じ得る母数の違いを統計的に調整する方法として、負の二項回帰モデルの有効性が指摘されており (Cameron & Trivedi 2013; Osgood 2000)、本研究もこの手法を採用する。 $u_i$  は学校  $i$  に固有の観測されない時間不変の特性を表すランダム効果であり、地域の特性をはじめとする時点を通じて一定と考えられる要因を包括的に統制している。以上のモデルは、学校をパネル単位とする Hybrid 法による負の二項回帰モデルとして推定され、学校内の年次変化に基づく効果 (within) と、学校間の構造的差異に基づく関連 (between) を同時に識別することを可能にしている。

within 変数は、各学校における年度間の偏差を表しており、「その学校の平均値からどの程度増減したか」を示すものである。したがって、たとえば  $(SC_{it} - \overline{SC}_i)$  の係数は、「同一学校内でスクールカウンセラー配置状況がその学校の平均から増加 (あるいは減少) した場合に、不登校者数がどのように変化するか」を捉える指標であり、学校内部での年次変化の効果を純粋に反映する。その一方で、mean 変数は、各学校の観測期間全体にわたる平均値を用いるもので、学校間の構造的な違い (学校の

恒常的特徴)を表す。したがって、 $\overline{SC}_i$ の係数は、「スクールカウンセラー配置率が平均的に高い学校は、他の学校と比べて不登校者数が多いのか、あるいは少ないのか」といった、学校間の差異に基づく影響を示している。この設定により、観察された共変量と観察されない学校レベルの不均一性との潜在的な相関を考慮しつつ、時間によって変化しない要因の効果を推定することが可能となる。本研究では、「学校が年ごとにスクールカウンセラーを増やした場合の効果」(学校カウンセラー配置の年次変化)と「もともとスクールカウンセラーの配置が手厚い学校の構造的な違い」(学校間におけるスクールカウンセラーの配置の差異)を区別して議論できる点で、Hybrid法の利用が有益である。

## 4. 分析結果

### (1) 記述統計

図表 V-1は、分析対象校の基本的特徴を示している。学校単位で把握した不登校児童生徒数は、平均 13.09 人 (SD = 13.07) であり、年度別にみると、令和 4 年度では 11.67 人 (SD = 12.52)、令和 5 年度では 13.75 人 (SD = 13.55)、令和 6 年度では 13.85 人 (SD = 13.01) と、年度の進行に伴い増加傾向が認められた。

児童生徒一人あたりのスクールカウンセラーの配置時間は、全体平均で 0.29 時間 (SD = 0.42) であり、令和 4 年度 (0.26 時間)、令和 5 年度 (0.29 時間)、令和 6 年度 (0.32 時間) と、年度ごとに緩やかな増加がみられた。配置形態別にみると、要請に基づく派遣配置校は全体の 17.8% を占め、基礎配置校は 65.7%、基準を上回る重点配置校は 16.5% であった。要請派遣の割合は令和 4 年度で 22.8% と最も高く、その後令和 6 年度にかけて低下する一方、基礎配置および重点配置の割合は年度とともに増加していた。就学援助率については、高・就学援助率校が全体の 25.1% を占めており、年度間で大きな差は認められなかった。学校規模 (在籍児童生徒数合計) は、全体平均で 415.76 人 (SD = 213.78) であり、令和 4 年度では 422.17 人 (SD = 214.70)、令和 5 年度では 415.75 人 (SD = 213.30)、令和 6 年度では 409.38 人 (SD = 213.34) と、年度間で平均値に大きな差は認められなかったものの、いずれの年度においても標準偏差が 200 人を超えており、学校規模には大きなばらつきが存在していた。学校種別では、小学校が全体の 65.9%、中学校が 34.1% を占めていた。また、分析対象校数は令和 4 年度 (33.3%)、令和 5 年度 (33.4%)、令和 6 年度 (33.3%) とほぼ均等に分布しており、年度間でサンプル構成に大きな偏りは認められなかった。

図表 V-1 分析対象校の特徴

	2022 年度	2023 年度	2024 年度	合計
分析対象校数	1,004 (33.3%)	1,009 (33.4%)	1,006 (33.3%)	3,019 (100.0%)
不登校数(学校単位)	11.672 (12.523)	13.746 (13.547)	13.849 (13.011)	13.091 (13.068)
スクールカウンセラーの時間	0.259 (0.403)	0.291 (0.398)	0.323 (0.448)	0.291 (0.417)
要請派遣	229 (22.8%)	188 (18.6%)	121 (12.0%)	538 (17.8%)
基礎配置	618 (61.6%)	660 (65.4%)	706 (70.2%)	1,984 (65.7%)
重点配置	157 (15.6%)	161 (16.0%)	179 (17.8%)	497 (16.5%)
高・就学援助率校	252 (25.1%)	254 (25.2%)	253 (25.1%)	759 (25.1%)
学校規模(児童生徒数)	422.168 (214.703)	415.754 (213.304)	409.376 (213.343)	415.762 (213.776)
小学校	661 (65.8%)	664 (65.8%)	664 (66.0%)	1,989 (65.9%)
中学校	343 (34.2%)	345 (34.2%)	342 (34.0%)	1,030 (34.1%)

注：表中は、観測数とその割合を表示している。ただし、不登校数（学校単位）、スクールカウンセラーの時間、学校規模（児童生徒数合計）については、平均値（標準偏差）を示している。

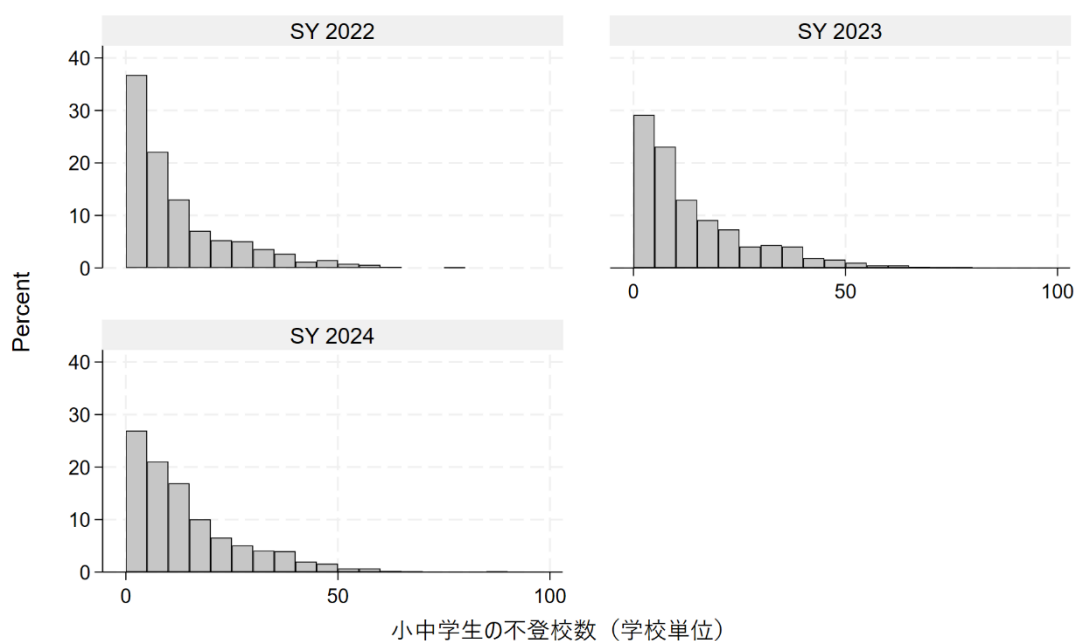
## (2) 不登校数（学校単位）の分布

図表 V-2 は、公立小・中学校を単位として集計した不登校児童生徒数の分布を、令和 4 年度、令和 5 年度、令和 6 年度について示したものである。いずれの年度においても、不登校者数は 0 名から最大 79 名（令和 6 年度では 89 名）まで幅広く分布しており、右に裾の長い強い正の歪みをもつ分布形状が確認された。このことは、不登校者数が比較的少ない学校が多数を占める一方で、一部の学校において高水準の不登校が集中しているという構造が、3 年間を通じて一貫して存在していることを示している。

まず、不登校者が 0 の学校の割合に着目すると、令和 4 年度では 9.56%であったのに対し、令和 5 年度では 6.94%、令和 6 年度では 6.06%へと段階的に低下していた。不登校が全く発生しない学校は経年で減少しており、不登校が「どの学校にも起こりうる現象」へと広がっている様相がうかがえる。次に、分布の中心部分を見ると、1～9 名の比較的少人数の不登校を抱える学校が各年度ともに分布の中核を形成している点は共通していたが、その累積割合は年度を追うごとに低下していた。一方で、10 名以上の不登校者を抱える学校の割合は、令和 4 年度から令和 5 年度にかけて明確に増加し、令和 6 年度においても高い水準で推移していた。特に 20 名以上の不登校者を抱える学校は、令和 5 年度および令和 6 年度において分布の上位部分で厚みを増しており、中規模以上の不登校が発生する学校が増加していることが確認された。

記述統計量を確認すると、不登校者数の平均値は令和 4 年度の 11.67 名（SD = 12.52）から、令和 5 年度には 13.75 名（SD = 13.55）へと上昇し、令和 6 年度では 13.85 名（SD = 13.01）と高止まりしていた。最大値も令和 6 年度には 89 名へと拡大しており、分布の上方への広がり認められる。これらの結果から、不登校者数は令和 4 年度から令和 5 年度にかけて水準が上昇し、その後令和 6 年度においても高水準が維持されていることが示された。さらに、年度間の分布差を検証するために Kruskal-Wallis 検定を実施した結果、年度による不登校者数の分布には統計的に有意であった（ $\chi^2(2) = 28.34$ ,  $p < 0.001$ ）。この結果は、年度の間で、不登校者数の分布が偶然のばらつきではなく、系統的に変化していることを示している。

図表 V-2 不登校数（学校単位）の分布



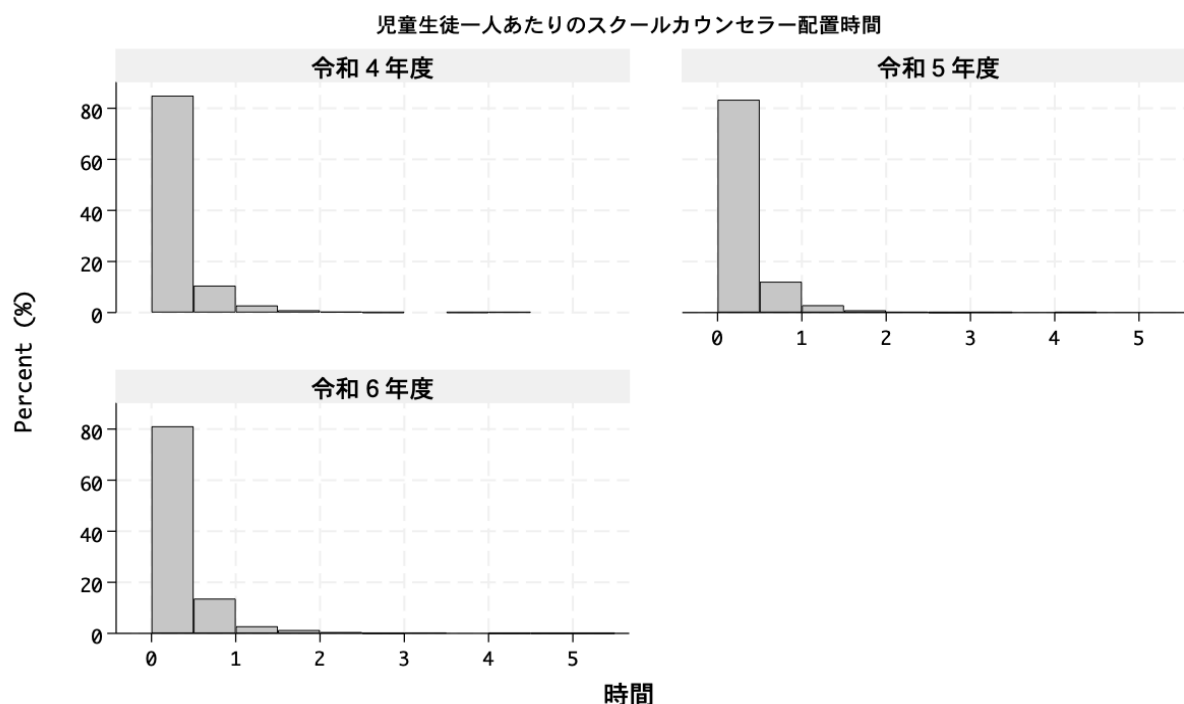
### (3) スクールカウンセラーの配置状況

#### ① スクールカウンセラーの配置時間

図表 V-3 は、公立小・中学校を単位として算出した、児童生徒一人あたりのスクールカウンセラーの年間の配置時間（配置時間）の分布を、令和 4 年度、令和 5 年度、令和 6 年度の各年度について示している。いずれの年度においても、スクールカウンセラーの配置時間は最小値 0 から最大値 4～5 時間台まで広く分布しており、強い右裾の長い分布形状を示していた。歪度はいずれの年度においても 4 を超え（令和 4 年度：4.26、令和 5 年度：4.13、令和 6 年度：4.72）、尖度も 30 を大きく上回っており（同順に 32.89、31.41、37.92）、スクールカウンセラー配置時間がごく限られた学校に集中する一方で、多くの学校では配置時間が極めて少ない、あるいは要請派遣であることが確認された。

まず、配置水準の推移を平均値でみると、スクールカウンセラーの配置時間の平均は 令和 4 年度では 0.259、令和 5 年度では 0.291、令和 6 年度では 0.323 と、年度を追うごとに段階的な上昇がみられた。標準偏差も令和 4 年度の 0.403 から 令和 6 年度には 0.448 へと拡大しており、配置水準の全体的な上昇と同時に、学校間の配置格差も拡大していることが示唆される。最大値についても、令和 4 年度および令和 5 年度では 4.5 時間であったのに対し、令和 6 年度では 5.24 時間まで上昇しており、上位校における重点的な配置が一層強化されている様子がうかがえる。次に、年度間の分布差を検証するために Kruskal-Wallis 検定を実施した結果、スクールカウンセラーの配置時間の分布には年度による統計的に有意な差が認められた ( $\chi^2(2) = 52.85, p < 0.001$ )。この結果は、令和 4 年度 から 令和 6 年度にかけて、スクールカウンセラー配置時間の分布が単なる偶然ではなく、系統的に変化していることを示している。

図表 V-3 スクールカウンセラーの配置状況（時間）



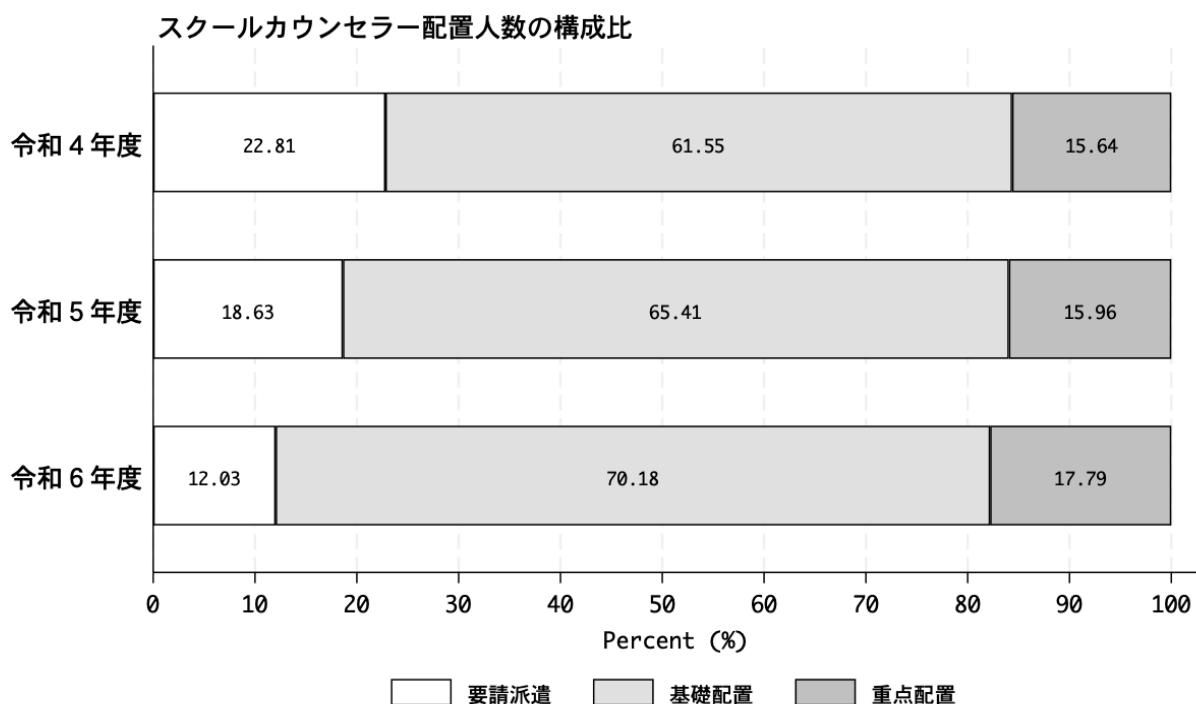
## ② スクールカウンセラーの3区分の配置時間（要請派遣、基礎配置、重点配置）

図表 V-4 は、令和4年度から令和6年度の学校単位におけるスクールカウンセラーの3区分の配置時間の構成比を示している。図表 V-4 は、公立小・中学校におけるスクールカウンセラー配置状況を、「要請派遣」「基礎配置」「重点配置」の3区分で整理し、年度別に示したものである。まず全体的な構成比を見ると、令和4年度から令和6年度にかけて、配置区分の構成は明確に変化していた。

「要請派遣」の学校は、令和4年度では 22.81%を占めていたが、令和5年度では 18.63%、令和6年度では 12.03%へと一貫して減少していた。一方で、「基礎配置」の学校は、令和4年度の 61.55%から令和5年度の 65.41%、令和6年度の 70.18%へと増加しており、スクールカウンセラーの配置が多くの学校に広がっている様子が確認された。「重点配置」の学校についても、令和4年度の 15.64%から令和6年度には 17.79%へと緩やかな増加傾向が認められた。

このような年度間の構成比の違いについて、Pearson の  $\chi^2$ 検定を実施した結果、3区分の配置時間と年度の間には統計的に有意な関連が認められた ( $\chi^2(4) = 40.70, p < 0.001$ )。これらの結果は、スクールカウンセラー配置区分の構成が、令和4年度から令和6年度にかけて、変化していることを示している。

図表 V-4 スクールカウンセラーの配置状況（3区分の配置時間）



#### (4) 推定結果：Hybrid法を用いた負の二項回帰モデル

図表 V-5 は、Hybrid法を用いた負の二項回帰モデルの推定結果である。Model 1 は、年度ダミーのみを投入したベースラインモデルであり、観察年度と学校種別に関する変数のみを設定したモデルである。Model 2 は、学校の社会的・組織的文脈を統制するために、Model 1に加えて、学校規模や社会的構成を含む構造的な学校特性を調整した。Model 3 は、Model 1 と Model 2に加えて、スクールカウンセラーの配置時間を設定した Model 4 は、Model 1 と Model 2に加えて、3区分によるスクールカウンセラーの配置時間を設定した。いずれのモデルにおいても、在籍児童生徒数の対数をオフセットとして設定し、学校規模の違いを調整した。表中の推定係数は、IRR（Incidence Rate Ratio: 発生率比）である。IRR の値は、例えば、IRR = 0.90 の場合には、スクールカウンセラーの配置時間が1時間の増加で不登校数が10%低い水準となることを示している。一方で、IRR = 1.11 の場合には、約11%高い水準となることを示している（Long, 1997）。

##### ① Model 1 の結果

Model 1 は、年度ダミーのみを投入し、年度差を考慮したベースラインモデルである。推定結果から、令和4年度を基準とすると、令和5年度および令和6年度では不登校者数が有意に高い水準にあり、令和5年度では約19.3%（IRR = 1.193; 95% CI, 1.159 to 1.228）、令和6年度では約22.6%高い水準となっていた（IRR = 1.226; 95% CI, 1.191 to 1.263）。これらの結果は、観察期間を通じて不登校数が増加していることを示しており、以降のモデルにおいては、このような年度間の構造的な変化を統制した上で、他の要因の効果を検討する必要があることを示唆している。

## ② Model 2 の結果

Model 2 は、Model 1 に学校種ダミーおよび高・就学援助率学校ダミーを追加したモデルであり、高・就学援助率学校ダミーは学校内の年次変動 (within) と学校間の恒常的な差 (mean) に分解して投入した。推定結果から、学校種については中学校ダミーが強い正の関連を示しており、小学校と比べて中学校では不登校者数 (期待値) が約 4.10 倍高い水準にあった (IRR = 4.097; 95% CI, 3.867 to 4.340)。また、高・就学援助率学校ダミーの学校間平均 ( $\overline{HighFL}_i$ ) は不登校者数と有意な正の関連を示し (IRR = 1.211; 95% CI, 1.126 to 1.302)、就学援助率の高い学校ほど不登校水準が高い傾向が確認された。一方、学校内における年次変動 ( $HighFL_{it} - \overline{HighFL}_i$ ) は統計的に有意ではなく (IRR = 1.033; 95% CI, 0.968 to 1.102)、短期的な社会経済的構成の変動よりも、学校が置かれた恒常的な社会経済条件の方が不登校水準との関連が強いことが示唆された。

## ③ Model 3 の結果

Model 3 は、Model 2 に、児童生徒一人あたりのスクールカウンセラーの年間配置時間を within / mean に分解して追加したモデルである。分析の結果、同一学校内における年次変化 ( $SC_{it} - \overline{SC}_i$ ) は、不登校者数と有意な負の関連を示しており、(IRR = 0.874, 95% CI, 0.798 to 0.957)、児童生徒一人あたりのスクールカウンセラーの年間の配置時間が 1 時間増えると、不登校数が 12.6% 低い水準であることが確認された (図表 V-6)。この学校内の配置時間の年次変化の効果は、年度および学校種、学校の社会経済的条件を統制した上でも一貫して確認された。一方、学校間の平均的配置水準 ( $\overline{SC}_i$ ) は有意ではなく、恒常的に配置が多い学校ほど不登校が少ないことは確認されなかった。

モデル適合度については、まずは、within と between の係数が等しいという帰無仮説について検定を行った。その結果、within と between の係数が等しいという帰無仮説は統計的に有意に棄却された ( $\chi^2(3) = 21.57, p = 0.0001$ )。この結果は、スクールカウンセラー配置の効果は、「同一学校内における年次的な配置時間の変化」と「学校間における恒常的な配置水準」とで同一ではないことを示している。すなわち、スクールカウンセラー配置の効果は、学校間の静態的な差異としてよりも、学校内での時間的な変化として現れる側面が強いことが示唆される。また、すべてのモデルにおいて、プールモデルとの尤度比検定 (LR test vs. pooled) は有意であり (いずれも  $p < 0.001$ )、学校間の未観測の異質性を考慮したランダム効果モデルを採用する妥当性が支持された。

## ④ Model 4 の結果

Model 4 は、Model 2 に、3 区分化したスクールカウンセラーの配置時間を学校内の年次変化 (within) と学校間の平均水準 (mean) に分解して追加したモデルである。スクールカウンセラーの配置については、「要請派遣」を基準として、「基礎配置」「重点配置」のダミー変数を作成し、それぞれを学校内の年次変化 (within) と学校間の平均水準 (mean) に分解して投入した。

分析の結果、学校内でのスクールカウンセラー配置形態の変化を捉える within 変数のうち、重点配置への移行は不登校者数と有意な負の関連を示しており (IRR = 0.918, 95% CI, 0.866 to 0.974)、同一学校において、スクールカウンセラー配置が「重点配置」へと強化された場合には、不登校者数 (期待値) が約 8.2% 低い水準にあることが確認された (図表 V-6)。これは、年度および学校種、ならびに学校の就学援助率を統制した上でも一貫して確認された結果である。一方、基礎配置への移行については統計的に有意な関連は確認されなかった。また、学校間の平均的な配置形態を表す mean 変数はいずれも有意ではなく、恒常的に特定の配置形態をとる学校ほど不登校者数が少ないとは言えないこ

とが示された。

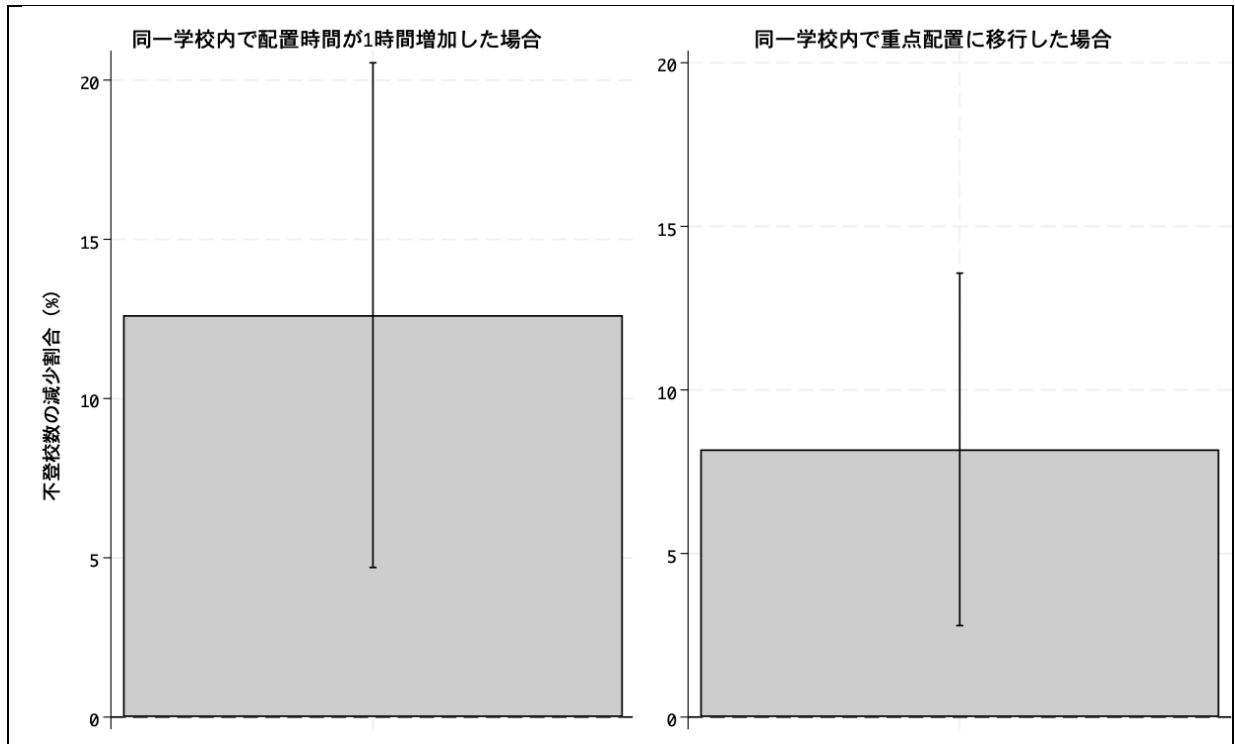
モデル適合度については、本研究では、スクールカウンセラー配置および就学援助率について、学校内の年次変化 (**within**) 変数と学校間差 (**between**) 変数の効果が等しいという帰無仮説を検定した。その結果、**within** と **mean** の係数が等しいという帰無仮説は統計的に有意に棄却された ( $\chi^2(3) = 18.78, p = 0.0003$ )。この結果は、スクールカウンセラーの配置および社会経済的条件の効果が、「学校内での年次的変化」と「学校間の恒常的な差」で異なることを意味しており、標準的なランダム効果モデルが仮定する **within** 変数と **between** 変数の係数が等しいという前提が成り立っていないことを示している。したがって、本研究において **Hybrid** 法を採用することは、統計的にも妥当であると判断できる。また、すべてのモデルにおいて、プールモデルとの尤度比検定 (**LR test vs. pooled**) は有意であり ( $p < 0.001$ )、学校間の未観測な異質性を考慮したランダム効果モデルを用いる必要性も支持された。

図表 V-5 推定結果のまとめ (Hybrid 法を用いた負の二項回帰モデル)

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	IRR	95%CI	IRR	95%CI	IRR	95%CI	IRR	95%CI
2023年度	1.193	[1.159,1.228]	1.194	[1.159,1.229]	1.197	[1.163,1.233]	1.196	[1.161,1.231]
2024年度	1.226	[1.191,1.263]	1.227	[1.192,1.263]	1.234	[1.199,1.271]	1.236	[1.200,1.274]
中学校	4.097	[3.863,4.344]	4.097	[3.867,4.340]	4.085	[3.838,4.349]	3.969	[3.725,4.229]
D_高・就学援助率校			1.033	[0.968,1.102]	1.037	[0.972,1.107]	1.036	[0.971,1.105]
M_高・就学援助率校			1.211	[1.126,1.302]	1.210	[1.124,1.302]	1.208	[1.123,1.299]
D_スクールカウンセラー の時間					0.874	[0.798,0.957]		
M_スクールカウンセラー の時間					1.012	[0.923,1.109]		
D_基礎配置							0.958	[0.907,1.011]
D_重点配置							0.918	[0.866,0.974]
M_基礎配置							0.932	[0.849,1.023]
M_重点配置							1.047	[0.932,1.177]
Obs.	3019		3019		3019		3019	
Log likelihood	-8569.406		-8555.878		-8551.614		-8548.264	

注：変数名の先頭に D\_ が付くものは各学校の平均からの乖離を表す学校内 (within) 変数を、M\_ が付くものは学校間差を表す学校平均 (between) 変数を示している。

図表 V-6 スクールカウンセラーの不登校に及ぼす効果



注：図は、推定値（Incidence Rate Ratio: IRR）を  $(1 - \text{IRR}) \times 100$  により百分率に換算したものを図示したものであり、同一学校内の変化に対応する不登校者数の変化率（%）を表す。エラーバーは 95%信頼区間を示す。

## 5. 考察

### (1) 主たる知見のまとめ

本研究は、小・中学校段階におけるスクールカウンセラーの配置状況と不登校に対する効果を明らかにした。主な知見は、以下の通りである。（1）不登校者数の水準と分布は令和4年度から令和5年度にかけて有意に上昇し、令和6年度においても高水準が維持される変化が確認された。一方で、不登校ゼロ校の割合は年々低下し、10名以上、特に20名以上の不登校を抱える学校の割合が増加しており、不登校が多くの学校に広がりつつ、かつ中規模以上の集積が進行していることが示唆される。（2）スクールカウンセラーの配置時間および3区分からみた配置時間のいずれも令和4年度から令和6年度にかけて変化しており、スクールカウンセラー配置の量的拡大と配分構造の変容が同時に進行していることが示された。（3）スクールカウンセラーの配置の効果については、第1に、同一学校において児童生徒一人あたりのスクールカウンセラーの年間配置時間が1時間増加した場合には、不登校者数（期待値）は約13%低い水準になる。第2に、同一学校においてスクールカウンセラーの配置が、重点配置になった場合には、不登校者数（期待値）を約8%低い水準になることが確認された。これらの結果は、スクールカウンセラーの配置強化が不登校数の減少と関連することを示しており、その効果の大きさは約8～13%の範囲にあることが示唆される。

### (2) 不登校数の実態

本研究の結果は、近年の不登校増加が、特定の学校に限定された一時的・局所的現象ではなく、学校

全体に広く及ぶ構造的変化として進行していることを示している。不登校者がゼロの学校の割合が令和4年度から令和6年度にかけて減少している点は、不登校が「一部の例外的な学校の問題」ではなく、ほぼすべての学校が直面しうるリスクへと転化していることを示唆する。また、平均値の上昇と高止まり、ならびに Kruskal-Wallis 検定結果からは、不登校者数の増加が単年度の突発的変動ではなく、分布全体を押し上げる形で持続していることを裏づけている。これは、中央値付近に位置する典型的な学校においても不登校者数が増加している可能性を示しており、学校現場全体を対象とした普遍的介入（universal intervention）（Kearney & Graczyk 2014）の重要性を示唆する結果といえる。その一方で、分布の右裾が依然として長く、20名以上、さらには50名を超える不登校者を抱える学校が継続的に存在しており、このことは不登校の発生は学校間で不均等に分布していることを意味している（露口2026）。すなわち、近年の不登校増加は、「多くの学校で少しずつ増える」という側面と、「一部の学校で非常に多い状態が続く」という側面が併存する二重構造を示唆している。このような分布特性を踏まえると、教育政策上は、全学校を対象とした基礎的・普遍的支援の強化と、不登校者数が高水準に集中する学校への重点的支援（intensive interventions）（Kearney & Graczyk, 2014）を組み合わせた二層型の支援が有効といえる。特に、限られた人的資源であるスクールカウンセラー配置時間を効果的に活用するためには、最低限の支援を全学校に保障しつつ、支援ニーズの高い学校に重点的に資源を配分する制度設計が重要といえる。

総じて、令和4年度から令和6年度にかけて観察された不登校者数分布の変化は、不登校問題が学校現場全体に広がる持続的リスクとなっていることを示しており、自治体レベルの教育政策においては、普遍的支援と重点支援を組み合わせた包括的かつ持続可能な対応が重要といえる。

### (3) スクールカウンセラーの配置状況

本分析の結果は、近年のスクールカウンセラー配置は、要請派遣が縮小する一方で基礎配置校の拡大を示していた。特に、要請派遣の割合が3年間で約10ポイント低下している点は、スクールカウンセラー配置が学校運営における例外的な人員配置から、学校運営の基礎的インフラへと位置づけ直されつつあることを示唆する重要な変化といえる。その一方で、都道府県Aにおいて、重点配置校の割合は増加しているものの、その伸びは基礎配置ほど急ではなく、配置拡充の中心はあくまで広く配置を行う基礎配置層の拡大にあったと解釈できる。この傾向は、前節で示したスクールカウンセラーの配置時間の分布分析において（図表V-3）、中央値や下位四分位点が増加する一方で、配置ゼロの学校が依然として一定数存在していたこととも整合的である。すなわち、政策的には、まず最低限の配置を多くの学校に行き渡らせることが優先されてきたと考えられる。また、不登校者数の分布分析で示されたように、不登校の増加が多くの学校に広がる構造的現象であることを踏まえると、基礎配置校の拡大は、学校全体を対象とした普遍的介入（universal intervention）（Kearney & Graczyk, 2014）を強化する方向性として合理性を有する。一方で、不登校者数が高水準に集中する学校が依然として存在する現状を考慮すれば、重点配置校の割合が大きく拡大していない点は、今後の政策課題ともいえる。

総じて、令和4年度から令和6年度にかけて観察されたスクールカウンセラー配置区分の変化は、「全学校への基礎的支援の底上げ」と「一部学校への重点的支援の維持」という二層的な配置戦略が進行していることを示している。ただし、要請派遣がなお1割程度残存している点や、重点配置の拡充が限定的である点を踏まえると、今後は、配置区分の拡大そのものだけでなく、各配置区分が不登校抑制

にどの程度寄与しているのかを、学校内変動と学校間差を区別した分析によって検証する必要がある。総じて、令和4年度から令和6年度にかけてのスクールカウンセラーの配置時間の分布（図表 V-3）の変化は、スクールカウンセラー配置が「全体的拡充」と「重点化」という二つの方向性を同時に内包して進展していることを示しており、今後の分析では、この配置構造が不登校の抑制にどの程度寄与しているのかを、学校内変動と学校間差を区別した因果的枠組みのもとで検証する必要がある。

#### (4) スクールカウンセラーの配置時間からみた効果

本研究の分析結果は、近年の不登校増加が年度を追って進行していることを示すと同時に、その中でスクールカウンセラー配置が果たす役割について重要な示唆を与えている。令和5年度および令和6年度において不登校者数が有意に高い水準にあった点は、前節の記述統計で確認された分布の右シフトとも整合的であり、不登校増加が一過性ではなく構造的に進行していることを裏づけている。

特筆すべき点は、スクールカウンセラー配置時間の効果が「学校内変化 (within)」としてのみ有意であったことである。すなわち、もともと配置時間が多い学校ほど不登校が少ないという学校間差は確認されなかった一方で、同一学校において配置時間を増やした年には、不登校者数が有意に減少していた。この結果は、スクールカウンセラー配置が学校の固定的特性を反映した単なる選別的配置ではなく、時間的に変化する政策介入として不登校の抑制に寄与している可能性を示唆している。また、就学援助率については、学校間の平均水準のみが有意であり、学校内の短期的変動は不登校と関連しなかった。このことは、不登校が学校の置かれた恒常的な社会経済的背景と関連する一方で、スクールカウンセラー配置は就学援助率が高い学校においても、年次的な変化を通じて不登校を抑制しうる政策手段であることを示している。

総じて本研究の結果は、不登校増加が広範な学校に及ぶ問題であるなかで、スクールカウンセラー配置時間の拡充が、少なくとも学校内の年次変動レベルにおいては、有効な介入となりうることを示している。これは、前節で確認された「基礎配置の拡大」と「重点配置の併存」という二本柱での配置が、単なる制度設計にとどまらず、実際に不登校抑制と結びついている可能性を示す実証的根拠と位置づけられる。今後の政策課題としては、配置時間の増加がどのような支援内容を通じて効果を発揮しているのか、また効果がどの程度持続するのかを検証する必要がある。加えて、重点配置校と基礎配置校の効果の異質性を明示的に検討することにより、より精緻なスクールカウンセラー配置が可能になると考えられる。

#### (5) 3区分したスクールカウンセラーの配置時間の観点からみた効果

本研究の結果は、スクールカウンセラー配置が不登校の抑制に果たす役割が、学校間の静態的な差異としてではなく、学校内での配置強化という動的な変化として現れていることを示している。重点配置への移行が有意な負の効果を示した一方で、学校間の平均的な重点配置水準が有意でなかった点は、「もともと重点配置校である学校ほど不登校が少ない」という単純な関係ではないともいえる。この結果は、スクールカウンセラー配置が、困難校に恒常的に割り当てられているというよりも、政策的介入としてスクールカウンセラーの配置が強化されたタイミングにおいて、不登校を抑制する効果がみられる可能性を示唆している。また、基礎配置への移行が有意な効果を示さなかった点は、最低限の配置だけでは不登校抑制に十分でない可能性を示しており、一定水準以上の配置量が必要であることを示唆し

ている。この点は、スクールカウンセラーの配置の分布で確認された「基礎配置校の増加」と「重点配置校の限定的拡大」という二層構造とも整合的である。ただし、本研究の結果は、スクールカウンセラーの重点配置が、短期的には不登校抑制に寄与しうることを示す一方で、その効果が恒常的な学校属性として固定化されているわけではないことも示している。

## (6) 研究の強みと限界

本研究の強みは以下の通りである。第1は、本研究は、縦断研究である点である。スクールカウンセラーの効果に関する横断分析では、学校間の配置水準を比較し、配置の効果を主として、学校間差として捉えてきた。このような横断比較は、観測されない学校特性や地域的文脈の影響を十分に除去できないという限界を有しており、特に因果的解釈の際には慎重さが求められる。本研究では、この点を踏まえて、縦断データにおいて Hybrid 法を用いた負の二項回帰モデルによる分析を実施することにより、スクールカウンセラー配置の効果を同一学校内の年次変化と学校間差に明示的に分解して推定した。これにより、学校ごとに不変な特性を統制した上で、スクールカウンセラーの配置時間の増減と不登校者数の関連を検討することが可能となった。本研究の分析は、学校内におけるスクールカウンセラーの配置時間の変化が不登校に及ぼす影響をより捉えた実証的知見を提供している。第2は、日本の状況において、スクールカウンセラーが、学校レベルの不登校とどのように関連しているのかを調査した定量的な研究の蓄積は十分ではなく、本研究はその蓄積に資するものである。

ただし本研究の限界としては、以下の2点があげられる。第1に、スクールカウンセラーの「質」の問題は、本研究では把握できていない。スクールカウンセラーの経験や力量による効果の違いは想定されるが、本研究ではこの点を十分にとらえられていない。第2に、スクールカウンセラーの支援を必要とする児童生徒に、十分なサポートが届いているかは不明である。本研究は、あくまでも、学校単位での不登校数に及ぼす平均的なスクールカウンセラーの効果を検討しているものである。

## 6. 結論

本研究は、都道府県 A の小・中学校を対象とした3カ年のパネルデータを用いて、スクールカウンセラーの配置状況の変化と不登校との関連を検討した。その結果、スクールカウンセラーの配置は、要請派遣の縮小と基礎配置校の拡大を伴いながら量的に拡充していることが確認された。また、児童生徒一人あたりのスクールカウンセラーの配置時間の増加や重点配置への移行は、不登校者数の低下と有意に関連しており、その関連の大きさは8～13%程度であることが示された。これらの結果は、スクールカウンセラーの配置強化が不登校の抑制に寄与する可能性を示唆するものである。したがって、不登校対策においては、スクールカウンセラーの配置時間の確保や重点配置の推進といった量的拡充に加え、学校内における継続的かつ安定的な支援体制の整備が重要であるといえる。

## 文献

青木栄一・遊佐賢・後藤武俊, 2020, 「文部科学省「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」個票データの二次分析」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』東北大学大学院教育学研究科, 69(1): 17-42.

日下田岳史・末富芳, 2013, 「中学生の長期欠席に対する学校教育政策および教職員政策の影響:

- 地方自治体質問紙を用いた分析」『国立教育政策研究所紀要』142: 117–30.
- 梶原豪人, 2021, 「なぜ貧困家庭の子どもは不登校になりやすいのか」『教育社会学研究』, 109: 51–70.
- 公益社団法人 子どもの発達科学研究所・浜松医科大学 子どものこころの発達研究センター, 2024, 「文部科学省委託事業 不登校の要因分析に関する調査研究 報告書」.
- 露口健司, 2026, 「不登校とソーシャルキャピタル」稲葉陽二 (監修) 露口健司・要藤正任・芳賀道匡(編)『新・社会関係資本論』晃洋書房, pp. 207-234.
- Allison, Paul, 2009, *Fixed Effects Regression Models*, Los Angeles: SAGE Publications, Inc.(= 2022, 太郎丸博・監訳『固定効果モデル』共立出版).
- , 2014, “Problems with the Hybrid Method,” *Statistical Horizons*, (Retrieved January 15, 2026, <https://statisticalhorizons.com/problems-with-the-hybrid-method/>).
- Ansari, Arya and Michael A Gottfried, 2021, “The Grade-Level and Cumulative Outcomes of Absenteeism,” *Child Development*, 92(4): e548–64,
- Cameron, A. Colin and Pravin K. Trivedi, 2013, *Regression Analysis of Count Data*, 2nd ed., Cambridge University Press.
- Carrell, Scott E. and Mark Hoekstra, 2014, “Are School Counselors an Effective Education Input?,” *Economics Letters*, 125(1): 66–69.
- Domina, Thurston, Patrick Akos, Kevin C. Bastian, and Jeremy Godwin, 2022, “The Impact of School Counselor Resources in Elementary and Middle Grades,” *Professional School Counseling*, 26(1a): 2156759X221086746.
- Gottfried, Michael A., 2014, “Chronic Absenteeism and Its Effects on Students’ Academic and Socioemotional Outcomes,” *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 19(2): 53–75.
- Islam, Khairul and Tanweer Shapla, 2021, “Application of Discrete Regression Models for Analyzing K-8 Students Nonchronic Absenteeism in the United States,” *International Journal of Statistics and Probability*, 10(4): 127-137.
- Kearney, Caitlin, Patrick Akos, Thurston Domina, and Zachariah Young, 2021, “Student-to-School Counselor Ratios: A Meta-Analytic Review of the Evidence,” *Journal of Counseling & Development*, 99(4): 418–428.
- Kearney, Christopher A. and Patricia Graczyk, 2014, “A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism,” *Child & Youth Care Forum*, 43(1): 1–25.
- Kearney, Christopher A. and Patricia A. Graczyk, 2022, “Multi-Tiered Systems of Support for School Attendance and Its Problems: An Unlearning Perspective for Areas of High Chronic Absenteeism,” *Frontiers in Education*, 7 :1020150.
- Klein, Markus, Edward M. Sosu, and Shadrach Dare, 2022, “School Absenteeism and Academic Achievement: Does the Reason for Absence Matter?,” *AERA Open*, 8: 23328584211071115.
- Liu, Jing, Monica Lee, and Seth Gershenson, 2021, “The Short- and Long-Run Impacts of

- Secondary School Absences,” *Journal of Public Economics*, 199: 104441.
- Liu, Jing and Susanna Loeb, 2021, “Engaging Teachers: Measuring the Impact of Teachers on Student Attendance in Secondary School,” *Journal of Human Resources*, 56(2): 343–379.
- Long, 1997, *Regression Models for Categorical and Limited Dependent Variable*, Thousand Oaks, Calif.: SAGE Inc.
- Sjölander, Arvid, Paul Lichtenstein, Henrik Larsson, and Yudi Pawitan, 2013, “Between–within Models for Survival Analysis,” *Statistics in Medicine*, 32(18): 3067–3076.
- Osgood, D. Wayne, 2000, “Poisson-Based Regression Analysis of Aggregate Crime Rates,” *Journal of Quantitative Criminology*, 16(1): 21–43.
- U.S. Department of Education, 2025, “Chronic Absenteeism | U.S. Department of Education,” (<http://www.ed.gov/teaching-and-administration/supporting-students/chronic-absenteeism>).

## 注

- (1) 文部科学省, 2025, 『令和 6 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果』 ([https://www.mext.go.jp/content/20260116-mxt\\_jidou02-100002753\\_1\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20260116-mxt_jidou02-100002753_1_3.pdf))
- (2) 教育相談等に関する調査研究協力者会議, 2017, 「児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～ (報告)」. ([mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/07/27/1381051\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/07/27/1381051_2.pdf))
- (3) スクールカウンセラーの配置の財政負担は、国が 1/3 を負担し、都道府県・政令指定都市は 2/3 を負担している。
- (4) 文部科学省, 2025, 「第 48 回基本計画策定・推進専門委員等会議 文部科学省説明資料」 ([https://www.npa.go.jp/hanzaihigai/meeting/keikaku\\_sakutei\\_senmon/kaisai/48th/shiryoku03\\_4.pdf](https://www.npa.go.jp/hanzaihigai/meeting/keikaku_sakutei_senmon/kaisai/48th/shiryoku03_4.pdf))
- (5) この調査の対象となる保護者は、大阪府吹田市、広島県府中市、宮崎県延岡市、山梨県における、令和 4 年度時点で小学 3 年生から高校 1 年生 (中学 3 年生を除く) であった保護者 12,140 名である。
- (6) 文部科学省「授業時数等に関する学校教育法施行規則及び学習指導要領の規定」 ([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1399930.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1399930.htm))
- (7) ベネッセ教育総合研究所, 2011, 「第 5 回学習指導基本調査 (小学校・中学校版)」 ([https://benesse.jp/berd/shotouchutou/research/detail\\_3243.html](https://benesse.jp/berd/shotouchutou/research/detail_3243.html)) .
- (8) スクールカウンセラーの配置形態は、地域や学校の実情を踏まえて多様に設計されている。具体的には、特定の学校のみを担当する単独校方式のほか、中学校を拠点として学区内の小学校を併せて担当する拠点校方式がある。また、教育委員会等に配置され、学校からの要請に応じて派遣される派遣方式や、複数校を定期的に巡回する巡回配置も採用されている。これらの配置形態は、学校規模や支援ニーズに応じて柔軟に組み合わせられている。(文部科学省, 2025, 第 48 回基本計画策定・推進専門委員等会議・文部科学省説明資料: [https://www.npa.go.jp/hanzaihigai/meeting/keikaku\\_sakutei\\_senmon/kaisai/48th/shiryoku03\\_4.pdf](https://www.npa.go.jp/hanzaihigai/meeting/keikaku_sakutei_senmon/kaisai/48th/shiryoku03_4.pdf))
- (9) 文部科学省, 2023, 「令和 5 年 11 月 15 日 質の高い教師の確保特別部会 (第 6 回) 資料 2 支援スタッフの配置の在り方等に関する関連資料」 ([https://www.mext.go.jp/content/20231115-mxt\\_zaimu-000032722\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20231115-mxt_zaimu-000032722_02.pdf))
- (10) スクールカウンセラーの配置形態は、地域や学校の実情に応じて多様に設計されている。具体的には、特定の学校のみを担当する単独校方式や中学校を拠点とする拠点校方式のほか、学校からの要請に応じて派遣される派遣方式、複数

校を定期的に担当する巡回配置がある。これらは、学校規模や支援ニーズに応じて柔軟に組み合わせられている。(文部科学省, 2025, 第 48 回基本計画策定・推進専門委員等会議 文部科学省説明資料:

[https://www.npa.go.jp/hanzaihigai/meeting/keikaku\\_sakutei\\_senmon/kaisai/48th/shiryoku03\\_4.pdf](https://www.npa.go.jp/hanzaihigai/meeting/keikaku_sakutei_senmon/kaisai/48th/shiryoku03_4.pdf)

(11) 文部科学省, 2023, 「令和 5 年 11 月 15 日 質の高い教師の確保特別部会 (第 6 回) 資料 2 支援スタッフの配置の在り方等に関する関連資料」 ([https://www.mext.go.jp/content/20231115-mxt\\_zaimu-000032722\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20231115-mxt_zaimu-000032722_02.pdf))

#### 付記

本研究は、JSPS 科学研究費補助金 (22K02371) の助成を受けた。

## 第 VI 章 外部人材の活用が教員に与える影響:教員業務支援員 (SSS) 配置のインパクト

愛媛大学大学院 教育学研究科  
露口 健司

### 1. 要旨

教員の職務環境改善の一方策として、教員業務支援員 (School Support Staff: SSS) の配置が進められており、SSS の配置効果については、追加的・継続的な検証が必要である。本研究では、先行研究の課題を克服するため、勤務時間と心理的反応 (バーンアウトとワークエンゲージメント) を成果指標とし、縦断デザインのマルチレベルモデルによって SSS の配置効果を検証する。令和 5 年 10 月及び令和 6 年 10 月の 2 回にわたり回答した教員 5,483 人を分析対象とした。分析対象の平均年齢は 37.5 歳 (10.5SD)、男性教員 53.9% である。教員 1 人あたり SSS 配置時数が 1 時間増加することで、1 日あたり約 7.5 分の勤務時間短縮の効果が確認された。ただし、この効果は自治体によってバラツキがあり、一定ではない。心理的反応については、教員と SSS の協働が低い場合にバーンアウトが悪化し (+9.6%)、協働が高い場合にワークエンゲージメントが向上 (+11.6%) していた。また、令和 5 年度に未配置で令和 6 年度に新規配置された学校を対象とする自然実験デザインでは、未配置継続や SSS 低協働の場合はほとんど効果がみられないが、SSS 中協働で 19 分、高協働で 37 分の勤務時間短縮効果が認められた。SSS の職能開発やチーム学校推進主任 (主務教諭) の配置等により、SSS 配置を契機とする教員の職務環境のさらなる改善が期待できる。最後に、本研究の限界について確認した。

### 2. 背景と目的

#### (1) 研究の背景

OECD 国際教員指導環境調査 (Teaching and Learning International Survey: TALIS) 2024 の結果<sup>(1)</sup>が示すように、日本の小・中学校教員の職務環境は厳しく、ウェルビーイング (身体的・精神的・社会的に良い状態) が実現されているとは言えない。日本の週あたり勤務時間は調査対象国中で最長であり、過剰な事務業務や保護者懸念への対処等のストレスは前回調査 TALIS 2018 (OECD, 2019) よりもさらに悪化している。支援スタッフの不足感も高く OECD 平均の 1.5 倍に達する (OECD, 2025)。

支援スタッフの配置拡充は、教員の職務環境を改善し、ウェルビーイングを高める上で重要な施策である。実際に、全国の小・中学校で教員業務支援員 (School Support Staff: SSS) の配置が進められている。文部科学省の予算では、SSS の配置計画は平成 30 年度の 3,000 人から令和 7 年度には 28,100 人へと、10 年間で約 10 倍に増加している<sup>(2)</sup>。SSS とは、教師が児童生徒への指導や教材研究等に注力できるように、教師の業務を支援し、負担軽減を図ることを目的とした支援スタッフである<sup>(3)</sup>。学校教育法施行規則第 65 条の 7 において、「教員業務支援員は、教員の業務の円滑な実施に必要な支援に従事する」ことが明記されている。

SSS 配置拡充の契機のひとつとして、文部科学省 (2023a) の調査報告がある。この報告では、令和元年度から令和 4 年度にかけて、SSS を配置した学校で、学校単位平均で週あたりの勤務時間が平成 30

年度と比較して 4.89 時間減少し、また、令和 3 年度に未配置で令和 4 年度に配置された学校の教員の在校等時間が 0.94 時間減少したという結果が示されている。

しかし、この調査研究にはいくつかの課題がある。第 1 に、成果指標（目的変数）が勤務時間に限定されている。SSS の配置目的は教員の負担軽減だが、「負担」軽減には、勤務時間という行動面での量的縮減のみならず、負担感という心理面での質的軽減も含まれる。むしろ後者の方が教員の精神健康上、より重要であるとする研究（神林, 2019; Tsuyuguchi, 2023 等）が報告されている。成果指標を過度に絞り込むと、政策・事業によって生まれる価値ある成果を見逃すリスクがある。第 2 に、学校レベルデータを分析対象としているため、教員個人の状況や変化が分析対象から除外されている。文部科学省（2023a）の分析は、学校間の違いは説明できても、学校内での教員間の違いが説明できない。学校間分散と学校内分散を同時に扱う、学校—教員個人のマルチレベル分析が求められる。第 3 に、配置群と未配置群の期間内における勤務時間の変動傾向の比較がなされていない。全国的に働き方改革が進められているため、未配置校も配置校と同様に勤務時間の削減が進んでいる可能性がある。因果的効果を説明できる縦断的な分析が求められる。第 4 に、SSS 配置と勤務時間削減の関係における調整効果（条件要因）の検討がなされていない。SSS 配置を勤務時間削減につなげるための条件の探究が求められる。

## (2) 研究動向の整理と研究デザインの構築

SSS の配置効果に関する研究は、SSS が日本固有の教員業務の包括的支援職という特性を持つため、文部科学省（2023a）の調査研究に限定されている。この研究の残された課題を克服し、さらに精度の高い効果検証を実施するための研究デザインを、先行研究の動向を踏まえて以下のように構築する。

**成果指標:** SSS 等の支援スタッフの配置効果を検証しようとする場合、必ずしも意図する配置効果が得られるものではない事実に留意したい。海外の調査研究では、日本の SSS に相当する教員に対する包括的支援職<sup>④</sup>が見当たらず、支援スタッフの配置効果の研究は、ティーチング・アシスタント（以下、TA）や学習支援スタッフに集中している（Blatchford et al., 2009a; Ciletti, 2023; Webster et al., 2011）。TA は授業への参加が著しく困難な児童生徒を支援する場合もあるが、軽度なニーズをもつ子どもは、TA からの支援に過度に依存し、最終的に思考力や学習能力が低下する可能性が示唆されている（Ciletti, 2023）。しかし、児童生徒の心理的健康を指標とする場合は、最も経済的に恵まれない学校で有用であり（Littlecott et al., 2018）、より困難を抱えた児童生徒の健康改善にとって有用（Moore et al., 2016）であるという結果が報告されている。

このように、支援スタッフの配置効果の研究デザインでは、配置による成果指標の選択が重要である。本研究では、教員の負担軽減を目的とする SSS を分析の対象とするため、文部科学省（2023a）でも設定されている教師の勤務時間を配置効果の主な指標（Allen et al., 2020; Hojo, 2021; Matsushita and Yamamura, 2022）として設定する。しかし、中央教育審議会答申『「令和の日本型学校教育」を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について』では、勤務時間の削減に加えて、「働きやすさ」「働きがい」の改善が目指されており、これらの価値実現の指標を SSS 配置の成果指標に加えることが、政策・事業評価の視点から望ましい。

「働きやすさ」については、教員の健康・安全・福利厚生、および心にゆとりを持って安心して働くことができる状態を重視する概念であり、精神的健康を指標とすることが望ましい。日本では教師の精神的健康に関する調査研究で相当の蓄積があるバーンアウトが代理指標として適当と考えられる。バー

ンアウトとは、意欲的に働いていた人が、急に燃え尽きたように働かなくなる、または、働くのを厭うようになることであり、極度の身体的疲労と感情の枯渇を示す症状群である（久保・田尾, 1991）。教師を対象とするバーンアウト研究は海外（Chang, 2009; Demerouti et al., 2001; Farber, 2000; Friedman, 1991; McCaughy et al., 2015; Pressley, 2021; Skaalvic and Skaalvic, 2010 等）はもちろん、国内でも多数報告されている（伊藤, 2000; 小橋, 2013; 落合, 2003; 高木, 2015; 高木・田中, 2003; 露口・高木, 2014 等）。ただし、SSS 等の支援スタッフ配置によるバーンアウト抑制効果については、SSS の本格的配置が近年の政策・事業であるため、抑制効果を検証した先行研究は確認できない。

一方、「働きがい」については、教員が仕事に熱意と誇りを持ち、仕事から活力（達成感・充実感・成長感）が得られている状態を重視する概念であり、ワークエンゲージメントが代理指標として適当であると考えられる。ワークエンゲージメントとは、バーンアウトの対概念であり、「仕事に関連するポジティブで充実した心理状態であり、活力、熱意、没頭によって特徴づけられる。エンゲージメントは、特定の対象、出来事、個人、行動などに向けられた一時的な状態ではなく、仕事に向けられた持続的かつ全般的な感情と認知」（島津, 2010: 2）を示す。教師を対象とするワークエンゲージメント研究は、海外で研究が蓄積されており（Bakker, 2011; Bakker and Bal, 2010; Choochom, 2016; Høigaard et al., 2011 等）、国内でも報告数が近年増加している（飯島他, 2020; 杉山・藤原, 2025; 武智・露口, 2020, 2024 等）<sup>6)</sup>。しかし、SSS 等の支援スタッフ配置によるワークエンゲージメント促進効果については、バーンアウトと同様、先行研究は確認できない。

**学校—教員個人のマルチレベルデザイン:** 令和4年度実施の教員勤務実態調査（追加分析）に示されるように、教員の勤務時間は、学校間の違いも大きいですが、学校内での教員間の違いの方がさらに大きい（リベルタス・コンサルティング, 2024）。教員の勤務時間は、小学校・平日の場合で約 15%、小学校・土日の場合で約 32%が学校間の分散によって説明される。また、中学校・平日の場合で約 12%、中学校・土日の場合で約 12%が学校間の分散によって説明される。学校内の分散はこれらの数値の残差分であり、学校間分散よりもかなり高い数値である。学校単位の分析のみでは、学校内での教員個々の特性を踏まえた違いを捉えられないという大きな限界に直面する。マルチレベルモデルは、教員の勤務時間（神林, 2019）や心理的反応（Tsuyuguchi, 2023, 2025）を目的変数とする分析においても活用が進められており、当該分野での標準的な分析手法となりつつある。

また、学校内での分散に着目すると、学校に SSS が配置された場合に、その恩恵を受ける教員とそうでない教員が存在していることが予測される。SSS 配置によってどのような教員が配置の恩恵を受け、個人の勤務時間と心理的反応（バーンアウト及びワークエンゲージメント）に効果が出現しているのか。学校間分散に加え、学校内分散に着目することで、こうした新たな問いが生まれる。

**因果的効果を考慮した縦断デザイン:** 支援スタッフの配置効果についての研究は、縦断・横断デザインを問わず、国内外において希少である。たとえば、Jenkins et al. (2022) では、米国の支援スタッフの停学抑制効果についての横断研究を報告している。これは、スクールカウンセラー、学校心理士、スクールソーシャルワーカー、学校警備員の配置が、停学の出現率に与える効果を分析した研究である。分析結果は、一貫しておらず、スクールカウンセラーと学校警備員については、配置数が多い学校ほど、停学者が多いという関係が認められている。停学が増加した学校により多くの支援スタッフを配置した可能性がある。しかし、学校心理士とスクールソーシャルワーカーについては、配置数が増えると停学が減少する関係が認められている。いずれにしても、因果的効果の検証を考慮しない横断デザインでは、

安定した結果を得ることは困難である。因果的効果を考慮した縦断デザイン（横断データの場合は準実験デザイン）による配置効果分析の必要性を痛感させる報告である。

なお、Jenkins et al. (2022) では、支援スタッフの配置効果分析において、学校におけるフルタイム任用の支援スタッフ数を投入している（学校規模を統制した固定効果モデル）。日本では SSS は全校配置の方向で政策が進められており、また 1 人配置が多いため、説明変数の分散が十分ではなく、配置効果が十分に表現できない可能性がある。そこで、本研究では、配置人数ではなく、学校単位の実際の SSS 配置時数に着目する。配置時数の増減が、教員個々の勤務時間と心理的反応に及ぼす因果的効果を検証しようとする縦断デザインの研究は、先行研究では確認されていない新規性を持つ。

**調整効果:** 学校に SSS が配置された場合に、その恩恵を受ける教員とそうでない教員が出現すると予測される。どのような条件下にある教員が、SSS 配置による効果を楽しみやすいのだろうか。既述の支援スタッフ配置効果の先行研究では、支援スタッフ配置と教員個人に係る成果指標との関係における調整変数（条件要因）の検討箇所は確認できない。様々な条件要因が想定されるが、本研究では、教員と SSS との協働関係を、重要な条件要因として着目したい。文部科学省 (2023b) は、SSS 配置事業の手引き（令和 5 年 12 月公表）において、教員と SSS との「協働」関係を重視している。協働重視の姿勢は、手引きのタイトルが、「教員業務支援員との協働の手引き～みんなにとってより良い学校を目指して～」である点に象徴されている。SSS の配置は、教員との協働関係の醸成によって、一層効果が高まるというスタンスをとっているが、この仮定は妥当なのだろうか。

### (3) 研究目的と研究課題

本研究は、以上の背景と研究動向を踏まえ、SSS 配置がもたらす教員個々の勤務時間と心理的反応に対するインパクトの解明を目的とする。具体的な研究課題としては、以下の 2 点を設定する。

**研究課題 1:** SSS の配置効果の指標（1 日の勤務時間と心理的反応）に対して、教員 1 人あたりの SSS 配置時数はどの程度の影響を及ぼすのか。

**研究課題 2:** SSS の新規配置は、配置効果の指標（1 日の勤務時間と心理的反応）に対して因果的効果を持つのか。また、教員と SSS との協働関係の程度によって配置効果は異なるのか。

なお、研究課題の解明にあたっては、縦断デザインのマルチレベルモデルを使用し、個人内分散、個人間分散、学校内分散、学校間分散の 4 レベルを考慮した分析を実施する。統制変数として、先行研究を参考に、個人属性、学校属性の他、学級・学校レベルの社会経済的背景を考慮した変数を設定し、より精度の高いモデルを構築する。

## 3. 調査方法・変数・分析戦略

### (1) 分析対象データ

令和 5 年 10 月調査及び令和 6 年の 10 月調査の 2 回とも回答した 5,483 人（都道府県 A=3,780、指定都市 B=1,312、市町村 C=391）を分析対象データとした。継続率は 35.6%（5,483/15,381 人）であった。分析対象データの平均年齢は 37.5 歳（10.5SD）、男性教員 53.9%である。ロジスティック回帰分析を

用いて離脱者の特性を確認したところ、小学校勤務で産育休に入りやすい世代の女性教諭に特に顕著な離脱傾向が認められた<sup>6)</sup>。

## (2) 変数

### ① 説明変数(教員調査データ)

- ・ 1日の勤務時間(分)：平日の標準的な勤務時間(在校等時間)について回答を求めた。
- ・ バーンアウト: 日本版 MBI (Maslach Burnout Inventory) の短縮版 5 項目尺度を使用した(久保, 1999; 久保・田尾, 1994; Maslach and Jackson, 1981)。「あなたは最近 6 か月くらいの間に、次のようなことをどの程度経験しましたか」の質問に対して、5 件法(0-4 点)での回答を求めた。
- ・ ワークエンゲージメント: UWES (Utrecht Work Engagement Scale) の日本語版の設問数を 3 つに修正した尺度(Schaufeli et al., 2019)を使用した。「各文を読んで、仕事に関してどのように感じていますか」の質問に対して、7 件法(0-6 点)での回答を求めた。

### ② 説明変数(レベル 1: 個人内レベル, 教員調査データ)

- ・ 年度 2024 ダミー: 2024 年度=0、2023 年度=0 のダミー変数を設定した。
- ・ 正規任用ダミー: 任用形態について、正規=1、非正規=0 のダミー変数を設定した。
- ・ 担当業務: 担当業務について、学級担任=1、特別支援学級担任=2、専科教員=3 のカテゴリ変数を設定した。
- ・ 年齢: 回答時点の年齢についての回答を求めた。
- ・ 学級困難度: 学級構成について、母語が日本語ではない、学業成績が低い、特別な支援を要する、通級による指導を受けている、問題行動を起こす、社会経済的に困難な家庭環境にある児童生徒の比率について回答を求めた。尺度は、0%=1、1-5%=2、6-10%=3、11-20%=4、21-30%=5、31%以上=6 である。6 項目のカテゴリカル主成分分析(オブリンミン回転)の結果として得られたスコア( $\alpha=0.753$ , 成分負荷量=0.329~0.846)を使用した。
- ・ SSS 協働: SSS との協働によって、効果的な教育活動や、問題解決に向けた取組ができたかどうかについての回答を求めた。四分位編成を考慮した上で、未配置=0、低協働(配置有だが交流無及び協働評価スコア 0~3 点) =1、中協働(協働評価スコア 4~7 点) =2、高協働(協働評価スコア 8~10 点) =3 のカテゴリ変数を設定した。

### ③ 説明変数(レベル 2: 個人間レベル, 教員調査データ)

- ・ 男性教員ダミー: 男性教員=1、女性教員他=0 のダミー変数を設定した。
- ・ 小学校教員ダミー: 小学校教員=1、中学校教員他=0 のダミー変数を設定した。
- ・ 所属自治体: 都道府県 A 教員=1、指定都市 B 教員=2、市町村 C 教員=3 のカテゴリ変数を設定した。

### ④ 説明変数(レベル 3: 学校内レベル, 教育委員会調査データ)

- ・ 学校規模 C: 本務教員数の実測値と 2 年間平均スコアの差分を用いる Centering スコアを設定した。
- ・ 保護家庭率 C: 児童生徒の要保護及び準要保護率について、実測値と 2 年間平均スコアの差分を用いる Centering スコアを設定した。

- ・ 教員 1 人あたり SSS 週配置時数 C: 教員 1 人に対する SSS の週あたり配置時数を (SSS 配置時数 / 本務教員数) / 35 週によって算出し、実測値と 2 年間平均スコアの差分を用いる Centering スコアを設定した。

#### ⑤ 説明変数 (レベル 4 : 学校間レベル, 教育委員会調査データ)

- ・ 学校規模 M: 本務教員数の 2 年間平均の Mean スコアを設定した。
- ・ 保護家庭率 M: 保護家庭率の 2 年間平均の Mean スコアを設定した。
- ・ 教員 1 人あたり SSS 週配置時数 M: 教員 1 人あたり週配置時数の 2 年間平均の Mean スコアを設定した。
- ・ 2023 年度 SSS 配置: 令和 5 年度の SSS 配置について、配置=1、未配置=0 を設定した。

### (3) 分析戦略

1 日の勤務時間を正規分布と仮定する。なお、1 日の勤務時間は、300 分未満及び 1081 分以上を外れ値として除外した。正規性の検定は有意 ( $p < 0.05$ ) であったが、ヒストグラムと正規 Q-Q プロットには問題は認められていない。バーンアウトとワークエンゲージメントも 1 日の勤務時間と同様の結果を示すため、正規分布と仮定した上で分析を実施する。

データ分析においては、個人内レベル変数 (N=10,966)、個人間レベル変数 (N=5,483)、学校内レベル変数 (N=2,746)、学校間レベル変数 (N=1,373) の縦断デザインの 4 レベルマルチレベルモデル (一般化線型混合モデル) を構築した。この他、分析において、反復測定共分散には計測単位、自由度は残差方法、固定効果及び係数の検定では頑健推定、変量効果の共分散タイプは無構造をそれぞれ選択した。

**研究課題 1:** 縦断デザインのマルチレベルモデルでは、Model 0 として、説明変数を投入しない参照モデル (基準となるモデル) を設定した。Model 1 として個人内レベル変数を投入したモデルを設定した。Model 2 として個人間レベル変数を投入したモデルを設定した。さらに、Model 3 として学校内レベル変数を投入したモデルを設定した。学校規模、保護家庭率、SSS 週配置時数について、2 年間平均スコア (Mean スコア) と実測値を 2 年間平均スコアで引いた差分スコア (Centering スコア) を投入した。Model 4 として学校間レベル変数を投入したモデルを設定した。学校規模、保護家庭率、SSS 週配置時数について、2 年間平均スコア (Mean スコア) を投入した。一般化線型混合モデルの分析においては、IBM SPSS Advanced ver. 29.0 を使用した。なお、学校レベルの分析を行うため、2 年間同じ学校に勤務している教員に限定した (異動率は 18.1%)。また、1 日の勤務時間をはじめとする主要変数の標準誤差が安定する回答者数  $n \geq 4$  の学校に限定した。

**研究課題 2:** 被説明変数 (1 日の勤務時間, バーンアウト, ワークエンゲージメント) を正規分布と仮定した縦断デザインのマルチレベル分析を実施した。説明変数は、令和 5 年度 SSS 配置を説明変数として追加した点を除き、研究課題 1 のモデルと同様である。分析モデルでは、研究課題 1 の最終モデルに、令和 5 年度 SSS 配置を投入するとともに、令和 6 年度配置時における協働関係の程度による影響を確認する。令和 5 年度未配置校に対して令和 6 年度に新規配置された場合の高協働・中協働・低協働別の効果差、及び未配置継続の効果を明らかにするため、2023 年度配置 (配置=1, 未配置=0) × 2024 年度ダミー (2024 年度=1, 2023 年度=0) × SSS 協働 (未配置=0, 低協働=1, 中協働=2, 高協働=3) の交互作用項を追加投入する。

#### 4. SSS 配置の勤務時間と心理的反応に対するインパクト

分析に使用する変数の記述統計は図表 VI-1 に示す通りである。以下、研究課題 1 についての分析結果を記述する。

図表 VI-1 記述統計

量的変数	平均値	標準偏差	最小値	最大値	度数
1日の勤務時間	656.716	90.976	315	1080	6532
バーンアウト	13.843	5.370	5	25	10823
ワークエンゲージメント	13.183	3.834	3	21	10872
2024年度ダミー	0.500	0.500	0	1	10966
正規任用ダミー	0.861	0.346	0	1	10927
年齢	37.520	10.513	21	75	10340
学級困難度	0.005	0.836	-1.560	5.900	10966
男性教員ダミー	0.539	0.500	0	1	5483
小学校教員ダミー	0.520	0.500	0	1	5478
学校規模	28.205	9.851	8	103	1373
保護家庭率	12.850	5.731	0	49.000	1363
SSS 週配置時数	0.685	0.597	0	5.170	1368
質的変数	度数	%			
学級担任	6232	59.1			
特別支援学級担任	1778	16.9			
専科教員	2526	24.0			
SSS 未配置	1379	12.7			
SSS 低協働	3629	33.5			
SSS 中協働	2914	26.9			
SSS 高協働	2909	26.9			
都道府県 A 教員	7560	68.9			
指定都市 B 教員	2624	23.9			
市町村 C 教員	782	7.1			
2023年度 SSS 配置	6444	77.3			
2023年度 SSS 未配置	1892	22.7			

##### (1) 1日の勤務時間

1日の勤務時間を被説明変数とする縦断デザインのマルチレベルモデルの分析結果を図表 VI-2 に示す。すべての説明変数を投入した Model 4（最適モデル）では、教員 1 人あたり SSS 週配置時数を 1 時間増加することで、7.5 分の勤務時間の減少傾向（ $B=-7.506$ ,  $SE=2.861$ ）が示されている。SSS 週配置時数  $M$  は、個人間分散を説明する変数であり、個人内分散を説明する SSS 週配置時数  $C$  には有意な影響は認められていない（ $B=-2.187$ ,  $SE=5.093$ ）。この他、令和 6 年度は令和 5 年度よりも 8.6 分、専科教員は学級担任よりも 37.4 分、特別支援学級担任は学級担任よりも 29.7 分、年齢が 1 歳あがることで 1.0 分、小学校教員は中学校教員よりも 30.9 分、市町村 C 教員は都道府県 A 教員よりも 44.4 分、1 日の勤務時間が短い。

SSS 週配置時数 Centering と自治体変数との間に交互作用が認められている。自治体によっては、年度間で 1 日の勤務時間が変動した可能性がある。そこで、各年度における SSS 週配置時数と 1 日の勤務時間との関係をグラフにて視覚的に確認する。図表 VI-3 は、全サンプルを用いたグラフであり、教員 1 人あたり SSS 配置週 1 時間増で、令和 5 年度は 13.6 分、令和 6 年度は 14.8 分の減少が認められた（統制変数なしのモデル）。図表 VI-4 は、都道府県 A のグラフであり、教員 1 人あたり SSS 配置週 1 時間増で、令和 5 年度は 12.8 分、令和 6 年度は 12.7 分の減少が認められた。全サンプル対象の分析と類似の傾向が示されている。図表 VI-5 は、指定都市 B のグラフであり、教員 1 人あたり SSS 配置週 1 時間

増で、令和5年度は15.2分、令和6年度は25.7分の減少が認められた。令和5年度よりも令和6年度に、さらに強力な配置の影響が認められている。図表VI-6、市町村Cのグラフであり、教員1人あたりSSS配置週1時間増で、令和5年度は24.3分、令和6年度は11.8分の増加が認められている。市町村Cは、特に令和5年度、教員の長時間勤務が顕著な学校にSSSを重点的に配置したものと解釈できる<sup>㉗</sup>。この傾向は令和6年度にはやや弱化している。ただし、市町村Cの結果解釈においてはサンプルサイズが小さい点に留意する必要がある。

1日の勤務時間は個人内外に係る全分散の54.3% (Model 2:  $\{4034.509/(4034.509+3391.466)\} * 100$ ) が個人間要因で説明されている。残りの45.7%が個人内要因で説明されるため、個人内(年度間)での変動が大きい。また、学校内外に係る全分散の12.3% (Model 4:  $\{484.925/(484.925+3446.716)\} * 100$ ) が学校間要因で説明される。1日の勤務時間は学校間分散によって説明される余地が大きく、どの学校に勤務するかによって1日の勤務時間に比較的大きな差異が生じている。

## (2) バーンアウト

バーンアウトを被説明変数とする縦断デザインのマルチレベルモデルの分析結果を図表VI-7に示す。最終モデルであるModel4<sup>㉘</sup>をみると、SSS週配置時数については、Centeringスコア (B=0.010, SE=0.028) 及びMeanスコア (B=-0.029, SE=0.028) のいずれも有意な影響を及ぼしていない。しかし、SSS低協働(SSS未配置を参照点)の場合、バーンアウトが高い傾向 (B=0.096, SE=0.034) が示されている。SSSが配置されたとしても、協働関係が醸成できていない教員は、バーンアウトが高い傾向にある。

この他、統制変数群では、正規任用 (B=0.322, SE=0.043)、学級困難度 (B=0.152, SE=0.016) がバーンアウトと正の関係にある。また、専科教員 (B=-0.104, SE=0.030)、年齢 (B=-0.011, SE=0.001)、男性教員 (B=0.214, SE=0.028)、小学校教員 (B=-0.099, SE=0.031) が負の関係にある。

バーンアウトは、個人内外に関わる全分散の69.6% (Model 2:  $\{0.663/(0.663+0.289)\} * 100$ ) が個人間要因で説明されている。残りの30.4%が個人内要因で説明されており、個人内(年度間)での変動は大きい。また、学校内外に係る分散の11.4% (Model 4:  $\{0.037/(0.037+0.288)\} * 100$ ) が学校間要因で説明される。バーンアウトは学校間分散によって説明される余地が大きく、どの学校に勤務するかによってバーンアウトに比較的大きな差異が発生している。

## (3) ワークエンゲージメント

ワークエンゲージメントを被説明変数とする縦断デザインのマルチレベルモデルの分析結果を図表VI-8に示す。最終モデルであるModel4をみると、SSS週配置時数については、Meanスコア (B=-0.029, SE=0.030) は有意ではないが、Centeringスコア (B=-0.051, SE=0.025) が有意な負の影響を及ぼしている。SSS週配置時数を増やすことで、教員のワークエンゲージメントが低下する可能性が示唆されている。1日の勤務時間とワークエンゲージメントは正の相関関係 (令和5年度は  $r=0.040$ ,  $p<0.05$ ; 令和6年度は  $r=0.056$ ,  $p<0.01$ ) にあるため、SSS週配置時数増は1日の勤務時間を抑制することで、ワークエンゲージメントの抑制に間接的に連動しているものと推察される。しかし、SSS高協働(SSS未配置を参照点)の場合、ワークエンゲージメントが高い傾向 (B=0.116, SE=0.038) が示され

ている。ワークエンゲージメントに対しては SSS 配置時数の量的拡充よりも、協働関係の程度という質的充実の方が、効果が高まるものと解釈できる。

この他、統制変数群では、年齢 ( $B=0.005$ ,  $SE=0.001$ )、小学校教員 ( $B=0.074$ ,  $SE=0.031$ ) が、ワークエンゲージメントと正の関係にある。また、2024年度 ( $B=-0.074$ ,  $SE=0.018$ )、正規任用 ( $B=-0.189$ ,  $SE=0.045$ )、学級困難度 ( $B=-0.035$ ,  $SE=0.016$ )、市町村 C ( $B=-0.435$ ,  $SE=0.169$ ) が負の関係にある。

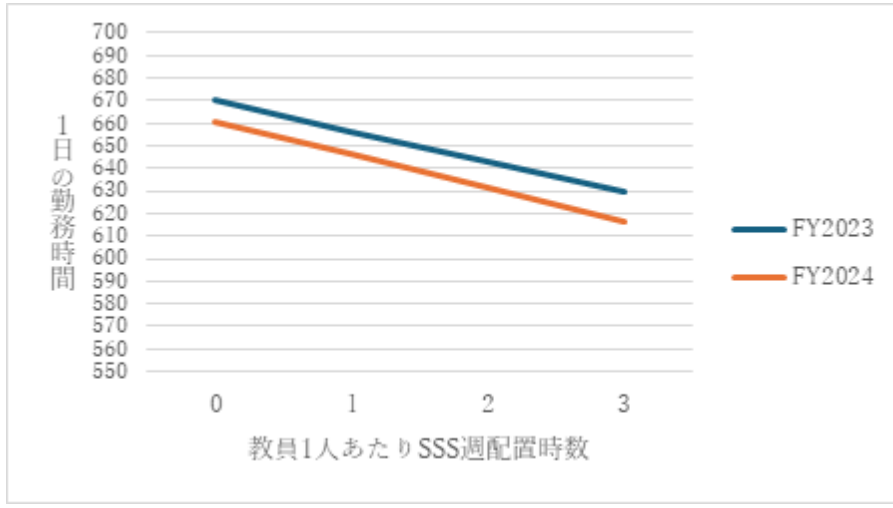
ワークエンゲージメントは、個人内外に係る全分散の 66.2% (Model 2:  $\{0.682/(0.682+0.348)\} * 100$ ) が個人間要因で説明されている。残りの 33.8%が個人内要因で説明されており、年度間での変動は大きい。また、学校内外に係る分散の 7.5% (Model 4:  $\{0.028/(0.028+0.347)\} * 100$ ) が学校間要因で説明される。ワークエンゲージメントは学校間分散によって説明される余地が大きい。

図表 VI-2 1日の勤務時間を被説明変数とする縦断デザインのマルチレベルモデル

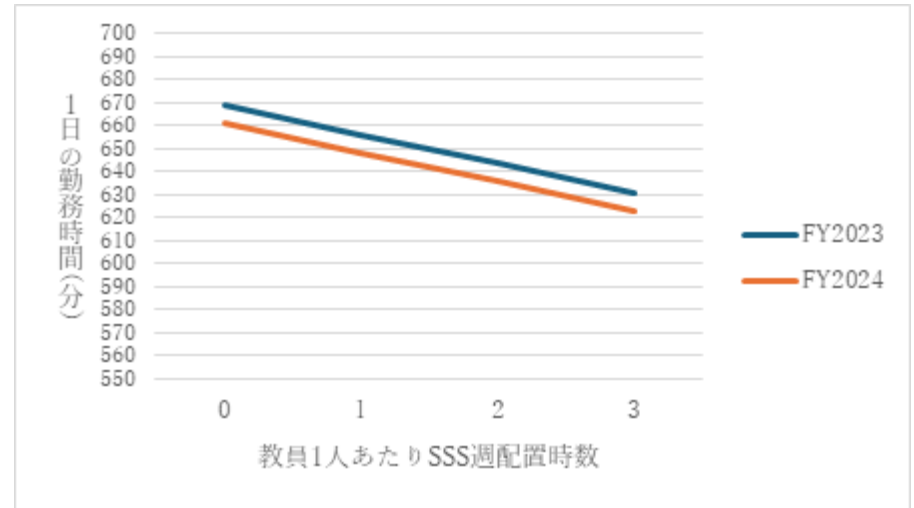
変数	Model 0		Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
<b>固定効果</b>										
切片	<b>658.299</b>	1.454	<b>725.144</b>	8.403	<b>736.920</b>	8.650	<b>733.884</b>	8.355	<b>717.356</b>	11.252
2024年度ダミー			<b>-10.055</b>	2.017	<b>-10.089</b>	2.008	<b>-8.546</b>	2.212	<b>-8.602</b>	2.213
正規任用ダミー			0.028	5.139	1.266	5.021	0.594	4.905	0.353	4.907
専科教員(ref.学級担任)			<b>-34.650</b>	3.891	<b>-38.077</b>	3.802	<b>-37.704</b>	3.954	<b>-37.358</b>	3.974
特別支援学級担任(ref.学級担任)			<b>-38.673</b>	3.986	<b>-29.200</b>	4.036	<b>-29.828</b>	4.134	<b>-29.738</b>	4.135
年齢			<b>-1.123</b>	0.154	<b>-1.024</b>	0.152	<b>-1.005</b>	0.154	<b>-0.976</b>	0.154
学級困難度			2.265	1.836	1.916	1.846	1.956	1.962	1.597	1.949
SSS 高協働(ref. 未配置)			<b>-10.167</b>	3.949	-6.409	3.992	-4.486	4.050	-2.715	4.212
SSS 高協働(ref. 未配置)			-7.057	3.8898	-5.405	3.887	-3.768	3.933	-2.520	4.064
SSS 高協働(ref. 未配置)			-5.901	3.814	-5.098	3.7859	-3.634	3.924	-3.067	4.026
男性教員ダミー					0.521	2.910	0.817	2.861	1.047	2.858
小学校教員ダミー					<b>-33.126</b>	2.901	<b>-32.292</b>	3.224	<b>-30.918</b>	3.361
市町村 C(ref.都道府県 A)					<b>-37.573</b>	4.361	<b>-37.542</b>	4.570	<b>-44.399</b>	17.387
指定都市 B(ref.都道府県 A)					3.365	3.574	4.424	3.926	-18.946	14.199
学校規模 C							-0.964	0.534	-0.943	0.535
保護家庭率 C							-1.086	0.606	-1.034	0.606
SSS 週配置時数 C							-1.436	5.420	-2.187	5.093
SSS 週配置時数 C×市町村 C							-6.911	7.940	-6.048	7.700
SSS 週配置時数 C×指定都市 B							<b>26.441</b>	10.253	<b>27.443</b>	10.058
学校規模 M									0.319	0.189
保護家庭率 M									0.617	0.311
SSS 週配置時数 M									<b>-7.506</b>	2.861
SSS 週配置時数 M×市町村 C									9.843	14.041
SSS 週配置時数 M×指定都市 B									25.600	13.464
<b>変量効果</b>										
個人内分散	<b>3433.473</b>	132.801	<b>3371.667</b>	140.500	<b>3391.466</b>	141.643				
個人間分散	<b>5054.005</b>	209.989	<b>4429.423</b>	206.244	<b>4034.509</b>	199.250				
学校内分散(個人*学校)							<b>3447.810</b>	145.534	<b>3446.716</b>	145.421
学校間分散							<b>518.001</b>	117.598	<b>484.925</b>	117.034
<b>適合度指標</b>										
AIC	59093		54258		53939		53630		53600	
BIC	59106		54271		53952		53649		53619	
N	5022		4640		4630		4608		4608	

Note. 太字は p<.05. C はセンタリングスコアを, M は平均スコアを示す.

図表 VI-3 1日の勤務時間に対する SSS 週配置時数増の影響  
(全サンプル)



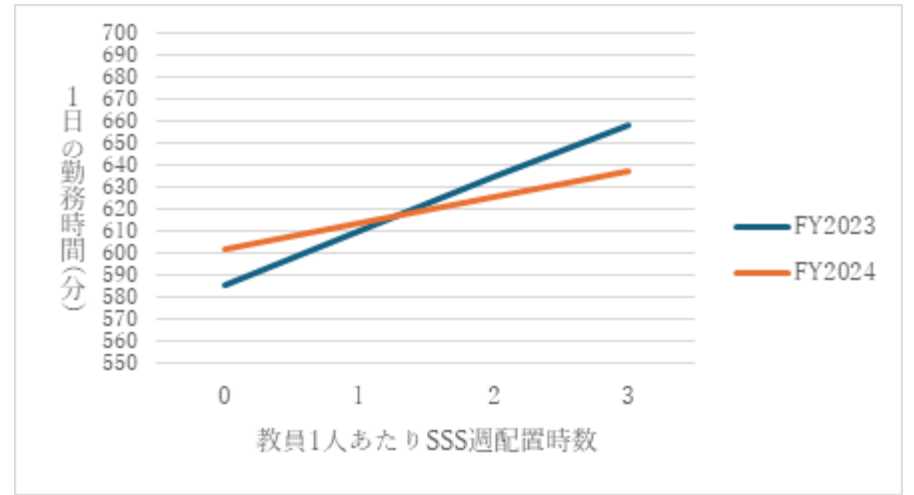
図表 VI-4 1日の勤務時間に対する SSS 週配置時数増の影響  
(都道府県 A)



図表 VI-5 1日の勤務時間に対する SSS 週配置時数増の影響  
(指定都市 B)



図表 VI-6 1日の勤務時間に対する SSS 週配置時数増の影響  
(市町村 C)



図表 VI-7 バーンアウトを被説明変数とする縦断デザインのマルチレベルモデル

変数	Model 0		Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
<b>固定効果</b>										
切片	-0.002	0.014	0.060	0.077	<b>0.267</b>	0.081	<b>0.268</b>	0.082	0.187	0.120
2024 年度ダミー			0.016	0.014	0.016	0.014	0.005	0.017	0.004	0.017
正規任用ダミー			<b>0.336</b>	0.043	<b>0.335</b>	0.043	<b>0.323</b>	0.043	<b>0.322</b>	0.043
専科教員(ref.学級担任)			<b>-0.109</b>	0.031	<b>-0.110</b>	0.030	<b>-0.107</b>	0.030	<b>-0.104</b>	0.030
特別支援学級担任(ref.学級担任)			-0.066	0.036	-0.070	0.037	-0.070	0.038	-0.068	0.038
年齢			<b>-0.010</b>	0.001	<b>-0.011</b>	0.001	<b>-0.011</b>	0.001	<b>-0.011</b>	0.001
学級困難度			<b>0.153</b>	0.014	<b>0.152</b>	0.014	<b>0.152</b>	0.015	<b>0.152</b>	0.016
SSS 高協働(ref. 未配置)			-0.037	0.035	-0.038	0.035	-0.027	0.037	-0.023	0.038
SSS 中協働(ref. 未配置)			0.023	0.034	0.024	0.034	0.034	0.035	0.036	0.035
SSS 低協働(ref. 未配置)			<b>0.093</b>	0.033	<b>0.091</b>	0.033	<b>0.097</b>	0.033	<b>0.096</b>	0.034
男性教員ダミー					<b>-0.220</b>	0.028	<b>-0.216</b>	0.028	<b>-0.214</b>	0.028
小学校教員ダミー					<b>-0.106</b>	0.027	<b>-0.106</b>	0.030	<b>-0.099</b>	0.031
市町村 C(ref.都道府県 A)					-0.066	0.050	-0.061	0.060	-0.021	0.190
指定都市 B(ref.都道府県 A)					<b>0.090</b>	0.032	<b>0.092</b>	0.034	0.084	0.131
学校規模 C							-0.001	0.005	-0.001	0.005
保護家庭率 C							-0.005	0.005	-0.005	0.005
SSS 週配置時数 C							0.010	0.029	0.010	0.028
SSS 週配置時数 C×市町村 C							0.008	0.049	0.008	0.049
SSS 週配置時数 C×指定都市 B							-0.104	0.075	-0.103	0.075
学校規模 M									0.003	0.002
保護家庭率 M									0.000	0.003
SSS 週配置時数 M									-0.029	0.028
SSS 週配置時数 M×市町村 C									-0.013	0.152
SSS 週配置時数 M×指定都市 B									0.009	0.120
<b>変量効果</b>										
個人内分散	<b>0.296</b>	0.007	<b>0.288</b>	0.008	<b>0.289</b>	0.008				
個人間分散	<b>0.727</b>	0.019	<b>0.679</b>	0.019	<b>0.663</b>	0.019				
学校内分散(個人*学校)							<b>0.288</b>	0.008	<b>0.288</b>	0.008
学校間分散							<b>0.036</b>	0.010	<b>0.037</b>	0.010
<b>適合度指標</b>										
AIC	21417		19331		19235		19141		19166	
BIC	21431		19344		19249		19162		19187	
N	8258		7513		7500		7460		7460	

Note. 太字は  $p < .05$ . C はセンタリングスコアを, M は平均スコアを示す.

図表 VI-8 ワークエンゲージメントを被説明変数とする縦断デザインのマルチレベルモデル

変数	Model 0		Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
<b>固定効果</b>										
切片	-0.024	0.014	-0.023	0.079	0.025	0.083	0.029	0.083	0.139	0.112
2024年度ダミー			<b>-0.063</b>	0.015	<b>-0.063</b>	0.015	<b>-0.074</b>	0.018	<b>-0.074</b>	0.018
正規任用ダミー			<b>-0.201</b>	0.045	<b>-0.196</b>	0.045	<b>-0.190</b>	0.045	<b>-0.189</b>	0.045
専科教員(ref.学級担任)			-0.030	0.032	-0.030	0.032	-0.030	0.032	-0.033	0.032
特別支援学級担任(ref.学級担任)			-0.042	0.037	-0.049	0.037	-0.049	0.037	-0.048	0.037
年齢			<b>0.006</b>	0.001	<b>0.006</b>	0.001	<b>0.005</b>	0.001	<b>0.005</b>	0.001
学級困難度			<b>-0.037</b>	0.016	<b>-0.033</b>	0.016	<b>-0.036</b>	0.016	<b>-0.035</b>	0.016
SSS 高協働(ref.未配置)			<b>0.086</b>	0.036	<b>0.109</b>	0.037	<b>0.107</b>	0.038	<b>0.116</b>	0.038
SSS 中協働(ref.未配置)			-0.013	0.036	0.008	0.037	0.010	0.037	0.019	0.038
SSS 低協働(ref.未配置)			-0.056	0.036	-0.044	0.036	-0.043	0.036	-0.036	0.036
男性教員ダミー					<b>-0.090</b>	0.028	<b>-0.094</b>	0.029	<b>-0.095</b>	0.029
小学校教員ダミー					<b>0.075</b>	0.028	<b>0.072</b>	0.030	<b>0.074</b>	0.031
市町村 C(ref.都道府県 A)					<b>-0.223</b>	0.050	<b>-0.217</b>	0.059	<b>-0.435</b>	0.169
指定都市 B(ref.都道府県 A)					<b>-0.094</b>	0.032	<b>-0.094</b>	0.033	0.075	0.113
学校規模 C							0.007	0.005	0.007	0.005
保護家庭率 C							0.001	0.006	0.001	0.006
SSS 週配置時数 C							<b>-0.051</b>	0.025	<b>-0.051</b>	0.025
SSS 週配置時数 C×市町村 C							0.016	0.052	0.017	0.053
SSS 週配置時数 C×指定都市 B							-0.034	0.065	-0.036	0.065
学校規模 M									-0.003	0.002
保護家庭率 M									-0.001	0.003
SSS 週配置時数 M									-0.029	0.030
SSS 週配置時数 M×市町村 C									0.196	0.150
SSS 週配置時数 M×指定都市 B									-0.136	0.104
<b>変量効果</b>										
個人内分散	<b>0.365</b>	0.009	<b>0.347</b>	0.009	<b>0.348</b>	0.010				
個人間分散	<b>0.683</b>	0.019	<b>0.688</b>	0.020	<b>0.682</b>	0.020				
学校内分散(個人*学校)							<b>0.347</b>	0.010	<b>0.347</b>	0.010
学校間分散							<b>0.027</b>	0.010	<b>0.028</b>	0.010
<b>適合度指標</b>										
AIC	22141		20153		20107		20009		20034	
BIC	22155		20166		20121		20029		20055	
N	8279		7537		7525		7485		7485	

Note. 太字は p<.05. C はセンタリングスコアを, M は平均スコアを示す.

## 5. SSS 配置の因果的効果と調整効果

研究課題 2 の解明のため、図表 VI-9 に示す分析を実施した。記述の冗長性を回避するため、全説明変数を投入した最終モデルのみ記載している。

1 日の勤務時間に対しては、2023 年度 SSS 未配置×2024 年度ダミー×SSS 高協働の交互作用項 ( $B=-21.995$ ,  $SE=11.220$ ) において有意な影響が認められた。この結果を踏まえ、令和 5 年度に SSS 未配置校教員 (全サンプルの 22.7%) の 2 年間の変化を示したものが図表 VI-10 である。令和 5 年度未配置校に対して、令和 6 年度も未配置継続のケースに加え、令和 6 年度に新たに SSS が配置された条件下での協働関係の程度 (低協働・中協働・高協働) 別に 1 日の勤務時間をプロットした。

令和 5 年度 SSS 未配置群は、令和 5 年度の 1 日の勤務時間が 673 分 ( $n=596$ ) であった。翌令和 6 年度も引き続き SSS が未配置であった学校の教員 ( $n=247$ ) は、668 分と 5 分減少している。一方、SSS 低協働群 ( $n=165$ ) は 681 分であり 8 分増加している。SSS との間に円滑な協働関係が構築できていない場合、勤務時間はわずかに増加傾向にある。SSS 中協働群 ( $n=90$ ) は 655 分と 18 分の減少、SSS 高協働 ( $n=70$ ) では 636 分と 37 分の減少が認められている。SSS が配置されただけでは、教員の勤務時間に対して顕著な効果は認められておらず、教員との協働関係の構築が、勤務時間削減の重要な条件であることが示されている。なお、令和 6 年度の SSS 協働の程度の比較では、95%信頼区間を見ると、低協働と高協働の間に有意差が認められている。さらに、令和 5 年度配置済群のケースでは、令和 5 年度 (663 分,  $n=1,837$ ) から令和 6 年度 (650 分,  $n=2,007$ ) にかけて、13 分減少している。これと比較しても、SSS 高協働の削減効果 (37 分) は、大きな減少幅であると解釈できる。

また、バーンアウトに対して、図表 VI-9 の結果では、有意な影響を持つ変数は認められなかった。1 日の勤務時間との対比のため、令和 5 年度未配置校に対して、令和 6 年度も未配置継続のケース、令和 6 年度 SSS が配置された条件下での協働関係の程度 (未配置継続・低協働・中協働・高協働) 別にバーンアウトスコアをプロットした (図表 VI-11)。令和 5 年度 SSS 未配置群は、令和 5 年度のバーンアウトスコアが  $M=0.041$  ( $n=945$ ) であった。翌令和 6 年度も引き続き SSS が未配置であった学校の教員 ( $n=350$ ) は、 $M=0.009$  であり 3.2%減少している。SSS 低協働群 ( $n=310$ ) は  $M=0.076$  であり 3.5%増加している。SSS 中協働群 ( $n=144$ ) は  $M=-0.089$  であり 13.0%減少、SSS 高協働 ( $n=115$ ) では  $M=0.047$  であり 0.6%増加が認められている。バーンアウトに関しては、中程度の協働関係の影響がわずかに示されているが、95%信頼区間をみると、令和 6 年度の SSS 協働群間には、有意差は認められていない。ただし、令和 5 年度配置済群のケースでは、令和 5 年度 ( $M=-0.012$ ,  $n=3,021$ ) から令和 6 年度 ( $M=-0.073$ ,  $n=3,346$ ) にかけて、0.061 (6.1%) 減少している。これと比較しても、SSS 中協働の削減効果 (13%) は、一定の改善効果を持つと解釈できる。

ワークエンゲージメントにおいても、図表 VI-9 の結果では、有意な影響を持つ変数は認められなかった。1 日の勤務時間との対比のため、令和 5 年度未配置校に対して、令和 6 年度も未配置継続のケース、令和 6 年度 SSS が配置された条件下での協働関係の程度 (未配置継続・低協働・中協働・高協働) 別にワークエンゲージメントスコアをプロットした (図表 VI-12)。令和 5 年度 SSS 未配置群は、令和 5 年度のワークエンゲージメントスコアが  $M=0.000$  ( $n=945$ ) であった。翌令和 6 年度も引き続き SSS が未配置であった学校の教員 ( $n=349$ ) は、 $M=-0.19$  でありスコアが 19%減少している。SSS 低協働群 ( $n=309$ ) は  $M=-0.147$  であり 14.7%減少している。SSS との間に円滑な協働関係が構築できていない場合、ワークエンゲージメントは低下傾向を示す。SSS 中協働群 ( $n=145$ ) は  $M=-0.056$  であり 5.6%減少、SSS 高協働 ( $n=117$ ) では  $M=0.147$  であり 14.7%増加が認められている。ワークエンゲージメントに関しては、高協働の条件下においてのみ効果が認められている。95%信頼区間では、未

配置継続群と高協働群との間に、有意差が認められている。図表 VI-9 に示す分析では、参照点をどこにとるかで結果が異なるため、また、図表 VI-12 のグラフでは変数の統制を行っていないため、結果に若干の差異が出ている。ただし、結果の傾向は同一である。令和5年度配置済群のケースでは、令和5年度 (M=0.005, n=3,034) から令和6年度 (M=-0.044, n=3,346) にかけて、0.039 (3.9%) 減少している。これと比較しても、SSS 高協働の促進効果 (14.7%) は、顕著な改善幅であると解釈できる。

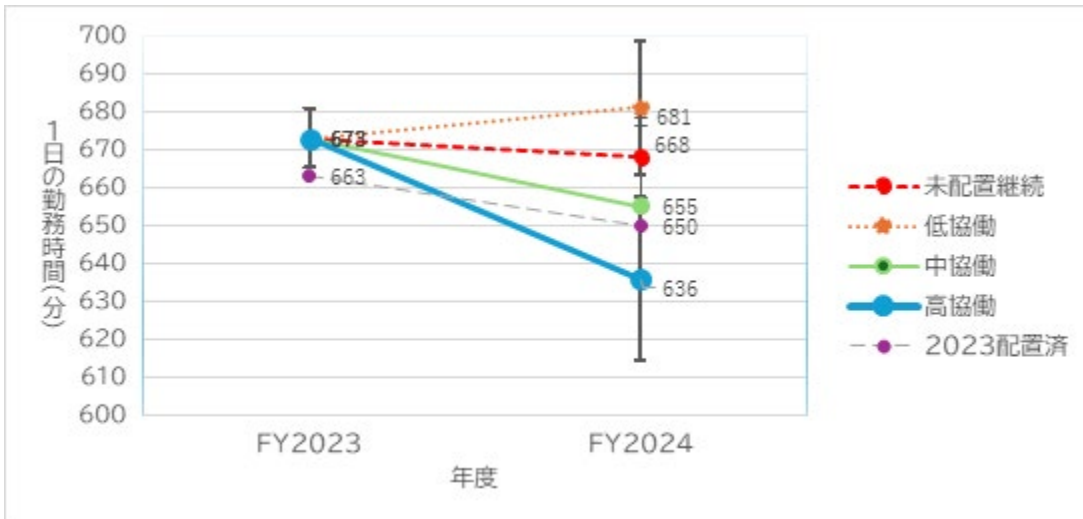
図表 VI-9 1日の勤務時間と心理的反応を被説明変数とする縦断デザインのマルチレベルモデル

変数	1日の勤務時間		バーンアウト		ワーク・エンゲージメント	
	B	SE	B	SE	B	SE
<b>固定効果</b>						
切片	<b>718.406</b>	12.096	0.199	0.119	0.110	0.114
2024年度ダミー	-3.676	5.238	-0.001	0.051	-0.063	0.057
正規任用ダミー	0.348	4.937	<b>0.324</b>	0.043	<b>-0.187</b>	0.045
専科教員(ref.学級担任)	<b>-37.895</b>	4.035	<b>-0.104</b>	0.030	-0.034	0.032
特別支援学級担任(ref.学級担任)	<b>-29.893</b>	4.216	-0.067	0.038	-0.048	0.037
年齢	<b>-0.917</b>	0.167	<b>-0.011</b>	0.001	<b>0.005</b>	0.001
学級困難度	1.330	1.962	<b>0.152</b>	0.016	<b>-0.036</b>	0.016
SSS 高協働(ref.未配置))	1.765	6.221	-0.011	0.047	0.063	0.054
SSS 中協働(ref.未配置)	-0.850	6.115	0.051	0.045	-0.059	0.051
SSS 低協働(ref.未配置)	1.368	5.759	<b>0.107</b>	0.044	-0.064	0.047
男性教員ダミー	1.172	2.905	<b>-0.214</b>	0.028	<b>-0.095</b>	0.029
小学校教員ダミー	<b>-30.867</b>	3.427	<b>-0.100</b>	0.031	<b>0.075</b>	0.031
市町村 C(ref.都道府県 A)	<b>-40.042</b>	16.385	-0.051	0.193	<b>-0.436</b>	0.169
指定都市 B(ref.都道府県 A)	-16.265	14.107	0.093	0.132	0.049	0.113
学校規模 C	-1.374	1.002	0.000	0.008	0.011	0.008
保護家庭率 C	-103.121	65.433	-0.320	0.572	-0.109	0.599
SSS 週配置時数 C	-0.884	5.430	0.014	0.031	<b>-0.061</b>	0.028
SSS 週配置時数 C×市町村 C	-8.992	7.915	0.028	0.050	0.027	0.055
SSS 週配置時数 C×指定都市 B	<b>27.264</b>	10.390	-0.105	0.077	-0.038	0.067
学校規模 M	0.249	0.191	0.003	0.002	-0.002	0.002
保護家庭率 M	51.923	31.072	-0.045	0.273	-0.039	0.268
SSS 週配置時数 M	<b>-7.626</b>	3.005	-0.019	0.028	-0.042	0.032
SSS 週配置時数 M×市町村 C	7.008	13.331	0.008	0.154	0.194	0.150
SSS 週配置時数 M×指定都市 B	23.814	13.370	0.003	0.120	-0.118	0.104
<hr/>						
2023年度 SSS 配置(ref. 2023 未配置)	-3.871	5.268	-0.030	0.044	0.078	0.046
2023年度 SSS 配置×2024年度ダミー×SSS 高協働*1	-5.287	6.922	-0.007	0.059	-0.030	0.069
2023年度 SSS 配置×2024年度ダミー×SSS 中協働*1	1.198	7.162	0.004	0.062	0.046	0.067
2023年度 SSS 配置×2024年度ダミー×SSS 低協働*1	-8.501	7.006	0.017	0.063	-0.051	0.068
2023年度 SSS 配置×2024年度ダミー×SSS 未配置*1	-4.846	10.594	0.056	0.083	-0.178	0.094
2023年度 SSS 未配置×2024年度ダミー×SSS 高協働*1	<b>-21.995</b>	11.220	0.162	0.093	0.137	0.115
2023年度 SSS 未配置×2024年度ダミー×SSS 中協働*1	-20.421	10.962	-0.012	0.094	-0.009	0.095
2023年度 SSS 未配置×2024年度ダミー×SSS 低協働*1	2.019	10.543	-0.021	0.068	-0.031	0.084
<hr/>						
<b>変量効果</b>						
学校内分散(個人*学校)	<b>3436.877</b>	145.032	<b>0.288</b>	0.008	<b>0.346</b>	0.010
学校間分散	<b>479.130</b>	116.946	<b>0.036</b>	0.010	<b>0.027</b>	0.010
<hr/>						
<b>適合度指標</b>						
AIC	53645		19173		20033	
BIC	53664		19194		20054	
N	4610		7460		7485	

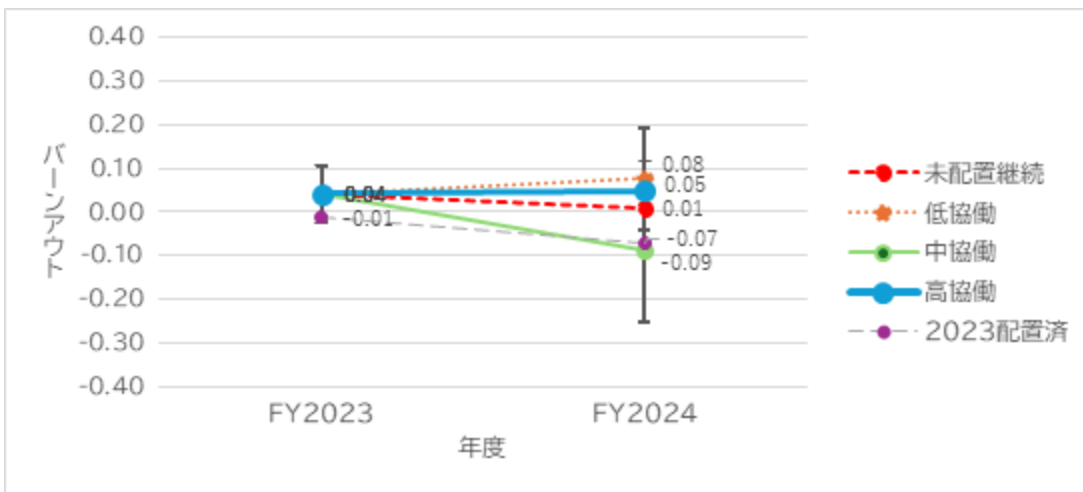
Note. 太字は p<.05. Cはセンタリングスコアを、Mは平均スコアを示す。

※2023年度 SSS 未配置×2024年度ダミーSSS 未配置, すなわち、2023年度から2024年度にかけて連続で未配置校に勤務する教員を参照点としている。

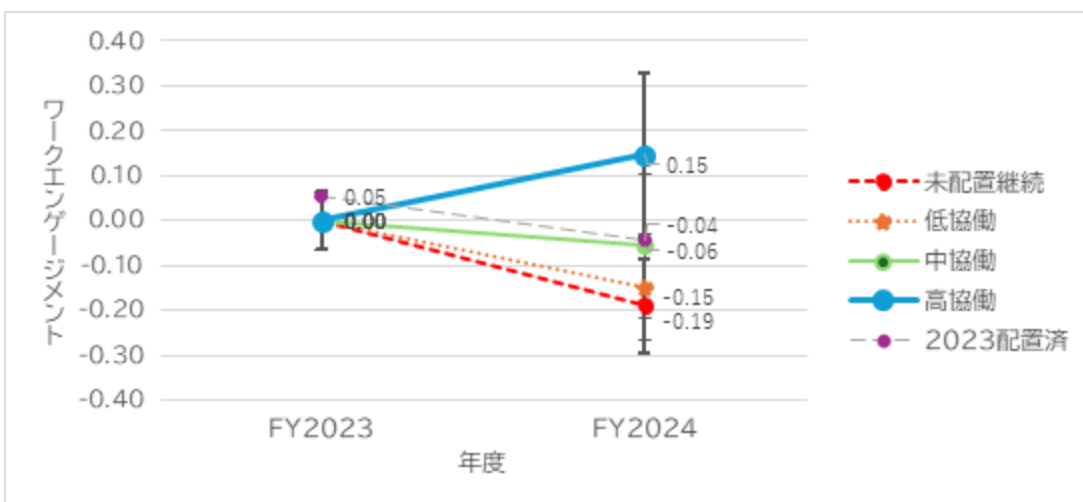
図表 VI-10 2023 年度 SSS 未配置校教員の 1 日の勤務時間の変化



図表 VI-11 2023 年度 SSS 未配置校教員のバーンアウトスコアの変化



図表 VI-12 2023 年度 SSS 未配置校教員のワークエンゲージメントスコアの変化



## 6. 考察

### (1) SSS 配置のインパクト

本研究では、研究課題 1 として、SSS の配置効果の指標（1 日の勤務時間と心理的反応）に対する、教員 1 人あたりの SSS 配置時数のインパクトを解明するため、時間変化と個人-学校レベルを考慮し、個人・学校属性及び学級・学校の社会経済的地位（Socio-Economic Status: SES）を統制した縦断デザインのマルチレベルモデルを構築し分析を実施した。また、令和 6 年度に SSS が新規配置された学校（自然実験デザイン）にフォーカスし、SSS 配置の因果的効果と、教員と SSS との協働関係の程度が持つ調整効果について検討した。以下、被説明変数ごとに結果の考察を行う。

**1 日の勤務時間:** SSS 配置時数増は、教員の勤務時間の削減に対して有意な影響を及ぼしていた。分析の結果、教員 1 人あたりの SSS 配置時数は、1 日の勤務時間と負の関係にあることが検証された。例えば、教員数 20 人の学校に、週 20 時間分 SSS 配置時数が増加（1 人増員）すると、配置時数増と勤務時間減を因果関係と仮定した場合、1 日に 1 人あたり約 7.5 分の勤務時間の削減が期待できる。この数値は、属性・SES 変数をコントロールした上で導き出されているため、若干低いものとなっている。文部科学省（2023）では、SSS を配置した学校の週あたり勤務時間 4.89 時間（293 分）の減少を報告しているが、これは学校単位の数値である。学校あたりの平均回答者数は不明であるが、本研究と同様の 28 人で推計すると、削減時間は 10.5 分となる。この数値から属性・SES 変数の影響を制御すれば、本研究と水準のスコアに近似すると推察される。

SSS 配置時数増は勤務時間に対する因果的効果を有していると考えられる。SSS 配置は原則的に年度はじめ、勤務時間は秋頃に測定しているため、時間的順次性は主張できる。また、相関関係があるだけでなく、想定される交絡要因をコントロールしてもなお、有意な関係が確認されている。図表 VI-1 に描いたように、教員 1 人あたり SSS 週配置時数増と 1 日の勤務時間は負の相関にある。この関係に対しては、SSS 配置時数を増加すれば、教員の 1 日の勤務時間が減少する、あるいは、1 日の勤務時間が減少した教員に、SSS 週配置時数が増加していると解釈できる。後者の解釈は、リソース配分の公正性の観点からすると現実的ではない。理論的にも、前者の関係が支持される。ただし、市町村 C のように、勤務時間が長い教員への優先的リソース配分を行った結果として、SSS 週配置時数と 1 日の勤務時間が正の相関となるケースも発生している。SSS 週配置時数と 1 日の勤務時間は、全体的には負の関係であるが、自治体の政策によっては、正の関係に逆転するという、複雑な関係にある。

SSS 週配置時数と 1 日の勤務時間の因果関係については、自然実験デザインに基づく分析、すなわち、令和 5 年度 SSS 未配置の学校に SSS が新規配置された場合にフォーカスした分析において探究を進めた。分析の結果は、教員と SSS との高協働関係の条件下において、SSS 配置時数増と勤務時間の因果的効果は最も顕著であることが分かった。この結果は、SSS 配置の政策・事業評価に対して新たな視点を提供する。本研究では、SSS 中協働条件下で 19 分、高協働条件下で 37 分の削減効果が確認されている。1 か月（22 日勤務）に換算すると、それぞれ 418 分（6.97 時間）、814 分（13.57 時間）の削減効果となる。文部科学省（2023）では、令和 3 年度未配置で令和 4 年度配置のケースで、学校単位 0.94 時間（56 分）の勤務時間の削減を確認している。1 校あたりの教員数が 28 人の場合は 1 人あたり 2 分の減少幅であり、それほど大きなインパクトとは言えない。しかし、調整変数として協働条件を設定することで、これまで見えなかった SSS 配置効果の価値を確認することができた。SSS を新規配置するだけでは勤務時間の削減効果は乏しく、教員と SSS との協働関係がある場合に、強い削減効果が発生する。

**バーンアウト:** 教員の働きやすさの代理指標であるバーンアウトに対しては、SSS との協働関係の影響が認められた。教員と SSS との関係が低協働関係である場合、教員のバーンアウトスコアは高くなる。SSS 低協働 (ref. SSS 未配置) の場合にバーンアウトに対する影響は+9.6%上昇していた。SSS が配置されているが、コミュニケーションが全く無い、あるいは円滑でなくトラブルが発生する等、協働活動が十分に遂行できていない場合、教員の精神的健康に負の影響をもたらす。

自然実験デザインによる因果的効果の分析パートでは、SSS 配置はバーンアウトに対して有意な影響を及ぼしていないとの結果が得られている。ただし、令和6年度に新規配置され、中協働関係である場合に、若干の変化が認められている (13%の改善効果があり、令和5年度配置済群との交互作用が確認されている)。高協働で効果が認められておらず、中協働がピークであるため、教員と SSS との協働関係の程度とバーンアウトとの関係は直線関係ではなく、非線形関係であると考えられる。教員の身体的疲労や感情の枯渇等の回避は、SSS が配置されただけでは実現せず、SSS との強固な協働関係によっても実現しない。必要に応じて遂行される緩やかな協働関係によってもたらされるものと考えられる。

**ワークエンゲージメント:** 図表 VI-8 の分析結果では、全サンプルで見た場合、SSS 週配置時数 Centering が、ワークエンゲージメントを低下させるという結果が示されている。この結果の解釈にあたっては、教員の勤務時間とワークエンゲージメントの関係について確認しておく必要がある。既述の通り、本研究のデータセットでは、両者の間に正の相関が認められる。つまり、勤務時間の長い (短い) 教員が、ワークエンゲージメントが高い (低い) のである。この関係は、日本国内における自治体調査においても確認されている (Tsuyuguchi, 2023)。つまり、SSS 週配置時数増は勤務時間を削減し、勤務時間の削減によってワークエンゲージメントが低下するという関係が出力されている。勤務時間の削減が、SSS 週配置時数とワークエンゲージメントを媒介している可能性が考えられる。

一方、教員の働きがいの代理指標であるワークエンゲージメントに対しては、SSS との協働関係の影響が認められた。教員と SSS との関係が高協働関係である場合、教員のワークエンゲージメントスコアは高くなる。SSS 高協働 (ref. SSS 未配置) の場合にワークエンゲージメントに対する影響が+11.6%上昇していた。また、自然実験デザインによる因果的効果の分析パートでは、SSS 配置はワークエンゲージメントに対して有意な影響を及ぼしているとの結果が得られている。令和6年度に新規配置され、高協働関係である場合に、+14.7%のワークエンゲージメントの改善効果が認められている。同僚教員との協働関係 (信頼関係を含む) がワークエンゲージメントに対して正の影響を及ぼすことは多数の先行研究において検証されている (Hascher and Waber, 2021)。しかし、外部人材 (支援スタッフ) との協働関係が、教員のワークエンゲージメントに対して影響を及ぼすといった研究成果は、先行研究において報告されていないため、本研究の学術的貢献は大きいといえる。

## (2) 成果指標の変化可能性

本研究では、SSS 配置時数増の成果指標として教員の1日の勤務時間と心理的反応を設定したが、これらは年度内で変化するものなのだろうか。級内相関係数を見ると、個人内外に係る全分散に占める個人内分散の比率は、1日の勤務時間 45.7%、バーンアウト 30.4%、ワークエンゲージメント 33.8%であり、個人内分散で説明される余地は大きい。教員個人の勤務時間や心理的反応は、同一勤務校であっても、毎年度、一定の規模で変化している。教員の勤務状況は固定されたものではなく、年度間で変化する状況依存的な性質を多分に持つ。こうした知見の創出は、横断デザインの教員勤務実態調

査のデータ分析（リベルタス・コンサルティング, 2024）では出力困難であり、縦断デザインの強みといえる。

また、1日の勤務時間と心理的反応の学校間分散の大きさも、本研究では確認されている。学校内外に係る全分散に占める学校間分散の比率は、1日の勤務時間 12.3%、バーンアウト 11.4%、ワークエンゲージメント 7.5%であり、学校間分散で説明される余地は十分にある。本研究と説明変数が類似している令和4年度教員勤務実態調査（リベルタス・コンサルティング, 2024）では、小学校 14.5%、中学校 12.0%であり、ほぼ同水準の結果を示している。こうした学校間差の存在は、学校単位のマネジメントの改善によって勤務時間と心理的反応は変化が生じることを示唆する。

### (3) 実践的示唆

教員の長時間勤務や精神的健康を課題とする自治体に対しては、SSS 配置時数増（教育委員会）及び協働関係の醸成（学校）が、効果性の高い選択肢として推奨される。今後、SSS の全校配置が進む中で、教育委員会や学校管理職に対して、本研究の成果である「協働関係」の重要性を前提として、以下の実践的示唆を提示する。

第1は、SSS の職能開発（富田他, 2024）である。SSS（候補者を含む）を対象とする研修機会の設定が推奨される。就任時の事前研修のみならず、少なくとも毎年1回は、職能開発のための研修を実施することが望ましい。定期的な研修会の開催によって現職のみならず、候補者の参加を募り、人材候補のプールとして機能させたい。研修機会において、教員との協働関係の重要性を理解するとともに、具体的な協働関係醸成の方法を学習することができる。SSS 配置を持続可能な事業として育てるためには、将来的に、教員業務を包括的に支援できる準専門職として、高い使命感が持てる魅力的な職として、SSS を位置づけることも選択肢として提案できる。

第2は、チーム学校推進主任（主務教諭）の配置（楠井, 2019; 清水, 2025）である。SSS 等の外部人材の配置政策・事業では、配置されたが機能しないケースが散見される。SSS の意欲と能力が高くとも、配置先の学校での受入体制が整備されていないと、SSS の活躍は困難である。本研究においても、低協働の場合は、勤務時間の削減や心理的反応の改善に対して効果が認められていない。こうした状況を改善するためには、SSS 等の外部人材を学校組織の中に取り込む調整機能が必要となる。すでに学校には複数の外部人材が配置されているが、これらの外部人材のパワーを最大化できているだろうか。地域連携担当の職員が出現している今日、外部人材連携担当の主任職や主務教諭職の配置も想定できる。教員と SSS 等の外部人材との協働関係醸成には、一定の調整コストがかかる。調整コストを最小化し、SSS 等の外部人材を円滑に学校組織に調和させる役割が今後期待される。

## 7. 結語

SSS の配置効果として、1日の勤務時間の削減効果と心理的反応の改善効果が明らかとなった。全体的には、SSS 配置時数を教員1人あたり1時間増加することで、7.5分の勤務時間の削減効果が確認された。また、自然実験デザインパートでは、教員と SSS との協働関係が醸成されている条件下において、より高い効果が出現することが確認された。SSS の職能開発やチーム学校推進主任等の配置による、協働条件の生成の実践促進についての示唆を得た。

しかしながら、本研究では、以下に示すいくつかの限界がある。第1は、データセットの限界である。1日の勤務時間の回答率が低い（心理的反応の2/3程度）、2年間継続率が約36%であり十分とは言えない、2回調査であるため個人内変化の分散の誤差が大きい等の課題がある。第2は、分析方法

の限界である。市区町村レベルの変数が十分にコントロールできていない、小・中学校をセットで分析している、SSS 配置から勤務時間削減と心理的反応に至るプロセスが記述されていない、条件要因である協働関係の成立プロセスが不明瞭等の課題がある。今後は、これらの課題の克服を試みるとともに、SSS 以外の外部人材（学習支援員や ICT 支援員等）の配置効果分析、教員業務ごと（例えば、事務業務や保護者対応業務の時間削減）の配置効果分析等に取り組み、学校人事配置効果研究という新たな分野の開拓を試みたい。

## 註

- (1) 文部科学省「我が国の教員の現状と課題-TALIS 2024 結果より」を参照。  
[https://www.nier.go.jp/kokusai/talis/pdf/talis2024\\_point.pdf](https://www.nier.go.jp/kokusai/talis/pdf/talis2024_point.pdf)
- (2) 文部科学省平成 30 年度から令和 8 年度までの概算要求のポイントを参照。  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/kaikei/index.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/kaikei/index.htm)
- (3) 文部科学省「教員業務支援員について」[https://www.mext.go.jp/content/20220325-mxt\\_zaimu-100002245\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220325-mxt_zaimu-100002245_1.pdf)
- (4) 例えば、英国では、学校スタッフの約半数を支援スタッフが占める状況にある（Department for Education, 2025）。主要な業種としては、以下の 6 種に区分されている。(1) 授業支援: ティーチング・アシスタント、上級ティーチング・アシスタント、特別支援アシスタント、少数民族サポートスタッフ、教室サポートスタッフ等。(2) 施設スタッフ: 昼食サービス運営、清掃、メンテナンススタッフ。(3) 管理スタッフ: オフィススタッフ、秘書、中央サポートスタッフ等。(4) その他の学校サポートスタッフ: 寮管理者、看護師、医療スタッフ、司書、試験監督者、教職サポートスタッフ、出席管理スタッフ。(5) 学校ビジネス専門家: 会計係、ビジネスマネージャー、財務担当者、オフィスマネージャー、施設管理者、ICT ネットワークマネージャー等。(6) 技術者: 科学・デザイン・テクノロジー・工芸・ICT のサポートスタッフ等。分業化が進んでいるため、日本の SSS のように、いくつもの業務を包括的に支援するスタッフ職はない。SSS には、学習プリントや家庭への配布文書等の各種資料の印刷・配布準備、採点業務の補助、来客対応や電話対応、学校行事や式典等の準備補助、各種データの入力・集計、掲示物の張替、各種資料の整理等の作業の多種多様な支援業務遂行が期待されている（文部科学省, 2023b）。教員だけでなく、実は SSS も、多様な業務を包括する職なのである。
- (5) なお、ワークエンゲージメントは、JD-R model（Job Demands Resources model）の一部として、バーンアウトとセットで用いられることが多い（Bakker et al., 2014; Demerouti et al. 2001; Geraci et al., 2023; Hakanen et al. 2006; Mazzetti et al. 2021; Schaufeli et al. 2002; Tsuyuguchi, 2023, 2025; Zhang et al. 2023 等）。また、バーンアウトとワークエンゲージメントを、教員ウェルビーイング（teacher well-being）の構成要素として扱う研究が多いことが系統的レビュー（Hascher and Waber, 2021）において明らかにされている。
- (6) 離脱者（2023 回答 2024 未回答）の特性を確認するため、離脱者（=1）、継続者（=0）のロジスティック回帰分析を実施した。説明変数には個人・学校属性等の基礎情報を用いた。分析結果は、男性ダミー（Exp(B)=0.877, 95%CI: 0.792-0.971）、年齢（Exp(B)=1.009, 95%CI: 1.003-1.014）、正規任用ダミー（Exp(B)=0.701, 95%CI: 0.597-0.823）、指定都市 B 教員（ref. 都道府県 A, Exp(B)=1.504, 95%CI: 1.322-1.710）、市町村 C 教員（ref. 都道府県 A, Exp(B)=0.957, 95%CI: 0.773-1.185）、特別支援学級担任（ref. 学級担任, Exp(B)=0.762, 95%CI: 0.669-0.869）、専科担当（ref. 学級担任, Exp(B)=0.879, 95%CI: 0.746-1.036）、異動ダミー（Exp(B)=1.053, 95%CI: 0.923-1.201）、小学校ダミー（Exp(B)=1.451, 95%CI: 1.303-1.615）、勤務時間（Exp(B)=1.000, 95%CI: 0.999-1.000）、学級困難度（Exp(B)=1.013, 95%CI: 0.947-1.083）、学校規模（Exp(B)=0.986, 95%CI: 0.952-1.022）であった。説明量は Cox-Snell R<sup>2</sup>=0.032, Nagelkerke R<sup>2</sup>=0.042 であった。分析結果より、離脱者の特性として、女性、若手、非正規任用、指定都市 B 教員、学級担任、小学校教員が確認された。小学校勤務で産育休に入りやすい世代に離脱傾向が認

められている。長時間勤務者や困難な学級を担当していた教員が離脱しているわけではない。若手教員が多い自治体を対象とする縦断調査ではやむを得ない現象である。

- (7) 市町村 C の担当者に対するオンラインヒヤリング (2025.12.15 実施) において、大規模校等の学校経営困難校への SSS の優先的配置の方針を確認している。
- (8) バーンアウトとワークエンゲージメントでは、Model 4 よりも Model 3 の方が、適合度が良好である。しかし、出力される結果にほとんど差が認められないため、すべての変数の影響が確認できる Model 4 を対象として解釈を進める。

## 参考文献

- Allen, R., Benhenda, A., Jerrim, J., & Sims, S. (2020). New evidence on teachers' working hours in England. An empirical analysis of four datasets. *Research Papers in Education*, 36(6), 657–681. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1736616>
- Bakker, A. B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 265–269. <https://doi.org/10.1177/0963721411414534>
- Bakker, A. B., & Bal, P. M. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189–206. <https://doi.org/10.1348/096317909X402596>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD–R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 389–411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Koutsoubou, M., Martin, C., Russell, A., Webster, R., & Rubie-Davies, C. (2009a). *Deployment and Impact of Support Staff in Schools The Impact of Support Staff in Schools (Results from Strand 2, Wave 2)*. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/10818/1/DCSF-RR148.pdf>
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russel, A. & Webster, R. (2009b). *Deployment and impact of support staff in schools: Characteristics, working conditions and job satisfaction of support staff in schools (Strand 1, Waves 1-3 in 2004, 2006 and 2008)*. [https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10096852/1/Blatchford\\_DISS\\_project\\_S1W123\\_final\\_report.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10096852/1/Blatchford_DISS_project_S1W123_final_report.pdf)
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., & Webster, R. (2009c). The effect of support staff on pupil engagement and individual attention. *British Educational Research Journal*, 35(5), 661–686. <https://doi.org/10.1080/01411920902878917>
- Chang, M.L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychological Review*, 21, 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Choochom, O. (2016). A causal relationship model of teachers' work engagement. *International Journal of Behavior Science*, 11(2), 143–152. <https://doi.org/10.14456/ijbs.2016.17>
- Ciletti, L. (2023). The role of primary-school support staff in Italy: A case for re-thinking their professional characteristics. *European Journal of Special Needs Education*, 39(5), 729–743. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2282248>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Department for Education (2025). *Proposals on the School Support Staff Negotiating Body Government consultation*. [https://consult.education.gov.uk/school-support-staff-division/setting-up-the-school-support-staff-negotiating-bo/user\\_uploads/proposals-on-the-school-support-staff-negotiating-body.pdf](https://consult.education.gov.uk/school-support-staff-division/setting-up-the-school-support-staff-negotiating-bo/user_uploads/proposals-on-the-school-support-staff-negotiating-body.pdf)
- Farber, B.A. (2000). Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Clinical Psychology*, 56(5), 675–689. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(200005\)56:5<675::AID-JCLP8>3.0.CO;2-D](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:5<675::AID-JCLP8>3.0.CO;2-D)
- Friedman, I. A. (1991). High and Low-Burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *The Journal of Educational*

- Research*, 84(6), 325–333. <https://doi.org/10.1080/00220671.1991.9941813>
- Geraci, A., Di Domenico, L. Inguglia, C., & D'Amico, A. (2023). Teachers' emotional intelligence, burnout, work engagement, and self-efficacy during COVID-19 Lockdown. *Behavioral Science*, 13(4), 296. <https://doi.org/10.3390/bs13040296>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000-2019. *Educational Research Review*, 34, 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Hoigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2011). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347–357. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633993>
- Hojo, M. (2021). Association between student-teacher ratio and teachers' working hours and workload stress: evidence from a nationwide survey in Japan. *BMC Public Health*, 21, 1635. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11677-w>
- 飯島有哉・山田達人・桂川泰典 (2020). 「教師の主観的賞賛行動が生徒の学校生活享受感情および教師自身のワークエンゲージメントに与える効果プロセス」『教育心理学研究』 68(4), 388-400. <https://doi.org/10.5926/jjep.68.388>
- 伊藤美奈子 (2000). 「教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究-経験年数・教育観タイプに注目して-」『教育心理学研究』 48(1), 12-20. [https://doi.org/10.5926/jjep1953.48.1\\_12](https://doi.org/10.5926/jjep1953.48.1_12)
- Jenkins, M.R., Ansong, D., Banks, A., & Dangleben, T.D. (2022). Regional trends and the role of school support staff in suspensions of students with disabilities. *Children and Youth Services Review*, 141, 106622. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106622>
- 神林寿幸(2019). 『公立小・中学校教員の業務負担』 大学教育出版.
- 小橋繁男 (2013). 「小中学校教師のストレスとバーンアウト,離職意思との関係」『日本保健科学学会誌』 15(4), 240-259. [https://doi.org/10.24531/jhsaiih.15.4\\_240](https://doi.org/10.24531/jhsaiih.15.4_240)
- 久保真人 (1999). 「ヒューマン・サービス従事者におけるバーンアウトとソーシャル・サポートとの関係」『大阪教育大学紀要 第 IV 部門: 教育科学』 48(1), 139-147. <https://doi.org/10.32287/td00003446>
- 久保真人・田尾雅夫 (1991). 「バーンアウト-概念と症状, 因果関係について-」『心理学評論』 34(3), 412-431. [https://doi.org/10.24602/sjpr.34.3\\_412](https://doi.org/10.24602/sjpr.34.3_412)
- 久保真人・田尾雅夫 (1994) 「看護婦におけるバーンアウト-ストレスとバーンアウトとの関係-」 『実験社会心理学研究』 34(1), 33-43. <https://doi.org/10.2130/jjesp.34.33>
- 楠井徳久 (2019). 「チーム学校推進主任のリーダーシップ実践」『愛媛大学教職大学院 実践研究報告書』 2. <https://ed.ehime-u.ac.jp/kyoushoku/wp-content/uploads/2019/05/267c68eca18b3cee1106fdbad48dbe34.pdf>
- Littlecott, H. J., Moore, G. F., & Murphy, S. M. (2018). Student health and well-being in secondary schools: The role of school support staff alongside teaching staff. *Pastoral Care in Education*, 36(4), 297–312. <https://doi.org/10.1080/02643944.2018.1528624>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Matsushita, M., & Yamamura, S. (2022). The relationship between long working hours and stress responses in junior high school teachers: A nationwide survey in Japan. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.775522>
- Mazzetti, G., Robledo, E., Vignoli, M., & Topa, G. (2021). Work engagement: A meta-analysis using the job demands-

- resources model. *Psychological Reports*, 126(3), 1–38. <https://doi.org/10.1177/00332941211051988>
- McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532.  
<https://doi.org/10.1111/bjep.12089>Citations: 248
- 文部科学省 (2023a). 「支援スタッフの配置の在り方等に関する関連資料」  
[https://www.mext.go.jp/content/20231115-mxt\\_zaimu-000032722\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20231115-mxt_zaimu-000032722_02.pdf)
- 文部科学省 (2023b). 『教員業務支援員との協働の手引き-みんなにとってより良い学校を目指して-』  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/hatarakikata/mext\\_00009.html](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/hatarakikata/mext_00009.html)
- 文部科学省 (2024). 「補習等のための指導員等派遣事業(外部人材の活用)」  
[https://www.gyokaku.go.jp/review/aki/R06/img/7\\_2\\_1\\_monbu.pdf](https://www.gyokaku.go.jp/review/aki/R06/img/7_2_1_monbu.pdf)
- Moore, G. F., Littlecott, H. J., Fletcher, A., Hewitt, G., & Murphy, S. (2016). Variations in schools' commitment to health and implementation of health improvement activities: Across sectional study of secondary schools in Wales. *BMC Public Health*, 16, 138(2016). <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2763-0>
- 落合美貴子 (2003). 「教師バーンアウト研究の展望」『教育心理学研究』 51, 351-364.  
[https://doi.org/10.5926/jjep1953.51.3\\_351](https://doi.org/10.5926/jjep1953.51.3_351)
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD (2025). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>.
- Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325-327.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>
- リベルタス・コンサルティング (2024). 『公立小学校・中学校等教員勤務実態調査研究 調査研究報告書』 文部科学省委託研究. [https://www.mext.go.jp/content/20240701-mxt\\_zaimu01-100003067-3.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20240701-mxt_zaimu01-100003067-3.pdf)
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92.  
<https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W. B., Shimazu, A., Hakanen, J., Salanova, M., & De Witte, H. (2019). An ultra-short measure for work engagement: The UWES-3 validation across five countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 577-591.  
<https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000430>
- 島津明人 (2010). 「職業性ストレスとワークエンゲージメント」『ストレス科学研究』 25, 1-6.  
<https://doi.org/10.5058/stresskagakukenkyu.25.1>
- Skaalvic, E.M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- 清水建吾 (2025). 「『対話』の充実による魅力ある学校づくりの推進-チーム学校推進主任のリーダーシップによる教職員のウェルビーイングの向上を通して-」『愛媛大学教職大学院 実践研究報告書』 8.  
[https://drive.google.com/file/d/1R\\_Q4Vy0Zf-6o-eO7678l9dVXdbwNRCSn/view](https://drive.google.com/file/d/1R_Q4Vy0Zf-6o-eO7678l9dVXdbwNRCSn/view)
- 杉山志穂・藤原忠雄 (2025). 「小学校における学級担任と保護者との関係構築に関する研究-ソーシャルサポートを背景とした小学校学級担任と保護者間との関係構築が自己効力感及びワークエンゲージメント向上に与える影響の検討-」『日本学校改善学会研究紀要』 7, 48-66. [https://doi.org/10.51006/jsira.7.0\\_48](https://doi.org/10.51006/jsira.7.0_48)
- 高木亮 (2015). 『教師の職業ストレス』 ナカニシヤ出版.

- 高木亮・田中宏二 (2003). 「教師の職業ストレスに関する研究-教師の職業ストレスとバーンアウトの関係を中心に-」『教育心理学研究』 51(2), 165-174. [https://doi.org/10.5926/jjep1953.51.2\\_165](https://doi.org/10.5926/jjep1953.51.2_165)
- 武智義尚・露口健司 (2020). 「高校教員のワークエンゲージメントを規定する要因は何か?」『日本学校改善学会研究紀要』 3, 63-75. [https://j-sira.jp/wp-content/uploads/2020/01/g2020\\_g3\\_23.pdf](https://j-sira.jp/wp-content/uploads/2020/01/g2020_g3_23.pdf)
- 富田享子・遠藤敏朗・青井倫子・山本浅幸・高橋葉子・山内孔・藤田昌子・露口健司 (2024). 「『チーム学校スペシャリスト養成講座』の取組—教職大学院と教育委員会の連携による履修証明プログラムの実践—」『大学教育実践ジャーナル』 23, 77-82. [https://web.opar.ehime-u.ac.jp/wp1/wp-content/uploads/2024/04/journal23\\_09.pdf](https://web.opar.ehime-u.ac.jp/wp1/wp-content/uploads/2024/04/journal23_09.pdf)
- Tsuyuguchi, K. (2023). Analysis of the determinants of teacher well-being: Focusing on the causal effects of trust relationships. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104240. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104240>
- 露口健司 (2024). 『教員のウェルビーイングを高める学校の「働きやすさ・働きがい」改革』教育開発研究所.
- Tsuyuguchi, K. (2025). Impact of trust relationships on teacher well-being: Validation with longitudinal design and multilevel model. *International Journal of Educational Research*, 133, 102708. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102708>
- 露口健司・高木亮(2014). 「マルチレベルモデルによる教員バーンアウトの決定要因分析: 県立学校教員に焦点をあてて」『日本教育経営学会紀要』 56, 82-97. [https://doi.org/10.24493/jasea.56.0\\_82](https://doi.org/10.24493/jasea.56.0_82)
- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., & Russell, A. (2011). The wider pedagogical role of teaching assistants. *School Leadership & Management*, 31(1), 3–20. <https://doi.org/10.1080/13632434.2010.540562>
- Zhang, Q., Li, W., Gao, J., Sun, B., & Lin, S. (2023). Teachers' professional identity and job burnout: The mediating roles of work engagement and psychological capital. *Psychology in the School*, 61(1), 123–136. <https://doi.org/10.1002/pits.23039>


# 第VII章 資料編

## 1. 調査項目

本調査研究で用いた調査票は以下のとおりである（なお、以下の調査票は最新時点の調査票であり、調査実施時期により一部設問内容等が異なる場合がある）。

### ① 児童生徒調査

調査項目		備考	
2023年10月実査			
(0) 基本事項			
	はじめに、あなた自身のことについてお聞きします。		
Q1	あなたの性別（せいべつ）について教えてください。 ①男 ②女 ③その他 ④回答しない		
Q2	前の学年の時に通学していた学校はどこですか。学校名を教えてください。		
Q3	前の学年の時は、何年何組でしたか。あてはまる学年と組をえらんでください。 A組は1組、B組は2組などと読みかえてください。		
Q4	現在(げんざい)、通学している学校はどこですか。学校名を教えてください。		
Q5	現在(げんざい)、何年何組ですか。あてはまる学年と組をえらんでください。 A組は1組、B組は2組などと読みかえてください。		
(1) 社会情動的スキル/心理社会的適応			
抑うつ・不安感情/無気力/不機嫌・怒り感情/友だちに対する向社会的行動	Q7	さいきんの心や体の調子にあてはまるものをえらんでください。 ①まったくあてはまらない、②あまりあてはまらない、③少しあてはまる、④よくあてはまる 【マトリクス形式の選択肢】	
	1	体から、力がわかない	無気力（SDQ情緒の問題の代替指標）
	2	かなしい	抑うつ・不安感情（SDQ情緒の問題の代替指標）
	3	いらいらする	不機嫌・怒り感情（SDQ行為の問題の代替指標）
	4	あまりがんばれない	無気力（SDQ情緒の問題の代替指標）
	5	なんだか、こわい感じがする	抑うつ・不安感情（SDQ情緒の問題の代替指標）
	6	勉強が手につかない	無気力（SDQ情緒の問題の代替指標）
	7	ふきげんで、おこりっぽい	不機嫌・怒り感情（SDQ行為の問題の代替指標）
	8	なににもかも、いやだと思ふ	不機嫌・怒り感情（SDQ行為の問題の代替指標）
	9	気もちが、むしゃくしゃする	不機嫌・怒り感情（SDQ行為の問題の代替指標）
	10	なんとなく、心配である	抑うつ・不安感情（SDQ情緒の問題の代替指標）
	11	だれかに、いかりをぶつきたい	不機嫌・怒り感情（SDQ行為の問題の代替指標）
	12	さびしい	抑うつ・不安感情（SDQ情緒の問題の代替指標）
	13	なにかに集中できない	無気力（SDQ情緒の問題の代替指標）
	14	気もちがしずんでいる	抑うつ・不安感情（SDQ情緒の問題の代替指標）
15	なにもやる気がしない	無気力（SDQ情緒の問題の代替指標）	
Q8	あなたの友だちへのかかり方について教えてください。 つぎのことはふだんのあなたにどのくらいあてはまりますか。 じゅんばんに読んで、それぞれ一番あてはまるものをえらんでください。 ①いいえ、②どちらかといえばいいえ、③どちらかといえばはい、④はい 【マトリクス形式の選択肢】		
	1	かなしんでいる友だちをなぐさめてあげますか	
	2	まわりの人に親切にしていますか	
	3	自分のいやなことでも友だちのためならすることが出来ますか	向社会性尺度 (SDQ向社会的な行動およびCBSの向社会性の代替指標)
	4	自分の大切にしているものを人にかしてあげることはありますか	
5	思いやりのある行動をしていますか		
自尊感情	Q9	自分の気もちにもっともよくあてはまるものをえらんでください。 ①いいえ、②どちらかといえばいいえ、③どちらかといえばはい、④はい 【マトリクス形式の選択肢】	
	1	わたしは自分に満足（まんぞく）している	
	2	わたしは自分がだめな人間だと思う	
	3	わたしは自分には見どころがあると思う	
	4	わたしは、たいいていの人やれるていどには物事ができる	
	5	わたしにはとくに思うことがない	
	6	わたしは自分が役立たずだと感じる	
	7	わたしは自分が、少なくとも他人と同じくらいのかちのある人間だと思う	
	8	もう少し自分をそんけいできたらと思う	
	9	自分を失い者だと思いがちである	
10	わたしは自分に対して、前向きのたいどをとっている		

教師・友人との関係	Q10	あなたのクラスについてもっともよくあてはまるものをえらんでください。 ①まったくあてはまらない、②どちらかといえばあてはまらない、③どちらかといえばあてはまる、④よくあてはまる 【マトリクス形式の選択肢】	
	1	先生はだれにでも公平にせつしてくれる	教師との関係
	2	こまっている時に先生ははげましてくれる	教師との関係
	3	同じことにきょうみを持っている友だちがいる	友人との関係
	4	なやみを相談できる友だちがいる	友人との関係
	5	勉強でわからないことをわからないままにしない	学業
	6	友だちといっしょにいると楽しい	友人との関係
	7	なかのいい友だちがたくさんいる	友人との関係
	8	友だちは自分の気持ちをわかってくれる	友人との関係
	9	授業（じゅぎょう）をまじめに受けている	学業
	10	先生はわかりやすく教えてくれる	教師との関係
	11	せいせきを上げるために努力（どりょく）している	学業
	12	授業（じゅぎょう）の内容（ないよう）をよくわかっている	学業
	13	先生は自分の気持ちをわかってくれる	教師との関係
	14	気軽に話しかけられる友だちがたくさんいる	友人との関係
	15	先生は自分の言うことを真剣（しんけん）に聞いてくれる	教師との関係
	16	友だちにすかれていて	友人との関係
	17	先生は自分の相談にのってくれる	教師との関係
	18	勉強をするのは楽しい	学業
19	一生懸命（けんめい）勉強している	学業	
学級不和	Q11	あなたのクラスについてもっともよくあてはまるものをえらんでください。 ①そう思わない、②あまり思わない、③どちらでもない、④ややそう思う、⑤そう思う 【マトリクス形式の選択肢】	
	1	このクラスは、もめごとが少ない	
	2	クラス全体が、いやなふんいきになることがある	
	3	クラスがバラバラになるふんいきがある	
	4	お互いにきらっている人がいる	
5	他の人といっしょにならないグループがある		
(2) 指導方法等			
個別最適な学び 協働的な学び	Q12	あなたがふだん受けている授業（じゅぎょう）について、もっとも近いものをえらんでください。 ①あてはまらない、②どちらかといえば、あてはまらない、③どちらかといえば、あてはまる、④あてはまる 【マトリクス形式の選択肢】	
	1	自分にあつた教え方、教材（きょうざい）、学習時間などになっている	R3全国学調
2	学級やグループで課題（かだい）をせつていし、そのかいつけつに向けて話し合い、まとめ、表げんするなどの学習活動になっている	R3全国学調	
(3) SES、学習状況に関する質問			
塾等	Q13	じゅくの先生や、家庭教師（きやうし）の先生に教えてもらっていますか（インターネットの授業（じゅぎょう）で教えてもらっている場合も入ります。） ①教わっていない、②学校の勉強より進んだ内容（ないよう）や、むずかしい内容を教わっている、③学校の勉強でよくわからなかった内容を教わっている、④上記2・3の両方の内容を教わっている、⑤上記2・3のどちらともいえない	R3全国学調
SES	Q14	あなたの家には、およそどれくらいの本がありますか（ざっし、新聞、教科書はふくみません。） ①0～10さつ、②11～25さつ、③26～100さつ、④101～200さつ、⑤201～500さつ、⑥501さつ以上  ※10冊は、この絵にかいてあるくらいです。 ※200冊は、この絵にかいてあるくらいです。  ※25冊は、この絵にかいてあるくらいです。 ※500冊は、この絵にかいてあるくらいです。  ※100冊は、この絵にかいてあるくらいです。 ※500冊は、この絵にかいてあるくらいです。  ※500冊は、この絵にかいてあるくらいです。 	R3全国学調

## ② 教員調査

調査項目		備考
2024年10月調査		
個人情報の保護等に関する同意		
本調査の目的や個人情報の保護等についてご同意いただける場合は、「はい」を選択ください。ご同意いただけない場合は、ここで回答を終了ください。		
〔0〕基本事項		
性別 (①男性、②女性、③回答しない)		
年齢		
任用形態 (非常勤職員を除く。)		
教員としての勤務経年数 (臨時的任用期間、再任用期間、任期期間を含む。)		
職員番号 (自治体により教員1名に対し1つおえられている職員コード) ① 職員番号は、夏・冬調査、経年調査の結果を接続する目的に利用させていただきます。 ② 人事情報など、回答者に関わる他のデータとの接続は行いません。また、事業者は職員番号に紐づく本事業以外のデータの提供を一切受けません。 ③ ご回答いただいた職員番号は、学校、教育委員会、文部科学省には共有されません。上記①)の接続を行う事業者のみが利用し、接続後は番号情報を加工・削除するなどいたします。		追加。桁数制御の可能性あり。
担当されている業務 ①学級担任 (特別支援学級の担任を除く) をしている ②特別支援学級 (個別支援学級) の担任をしている ③専科教員をしている		
今年度担任する学校名と学年・クラス ※学年・クラスについては専科教員および特別支援学級の担任は回答不要 ※クラスがアルファベット表記の場合は、A組は1組、B組は2組などと読み替えてください。 ※複式学級の担任の場合は、学校名と児童生徒数が多い学年を回答いただき、クラスは無回答としてください。学年ごとの人数が同数の場合は年次の高い学年をお答えください。		
今年度担任する学級における児童生徒数 ※学級担任のみの数。専科教員および特別支援学級の担任は回答不要 ※複式学級の担任の場合は、特定の学年の人数ではなく、学級全体の児童生徒数をお答えください。		
専科教員として今年度担任している学年 ※専科教員以外の教員は回答不要		
今年度の「通常の1週間の時間割」において、何時教授業をしていますか。		
【小学校】 (専科教員である場合) 担当する教科は何ですか。(※専科教員の方のみご回答ください) ①国語 (書写除く) ②書写 ③社会 ④算数 ⑤理科 ⑥音楽 ⑦図画工作 ⑧家庭 ⑨体育 ⑩外国語 (外国語活動)		
【中学校】 (※中学校の全教員がご回答ください。) 担当する教科は何ですか。 ①国語 ②社会 ③数学 ④理科 ⑤音楽 ⑥美術 ⑦保健体育 ⑧技術 ⑨家庭 ⑩外国語		
今年度の勤務先は昨年度と同じですか。 ①同じ勤務先である ②異なる勤務先である		追加
昨年度に担当されていた業務 ①学級担任 (特別支援学級の担任を除く) をしていた ②特別支援学級 (個別支援学級) の担任をしていた ③専科教員をしていた ④上記①～③以外		
昨年度に担任した学校名と学年・クラス ※昨年度に学級担任を担当した教員以外は回答不要 (専科教員および特別支援学級の担任は回答不要) ※クラスがアルファベット表記の場合は、A組は1組、B組は2組などと読み替えてください。 ※複式学級の担任の場合は、児童生徒数が多い学年を回答いただき、クラスは無回答としてください。学年ごとの人数が同数の場合は年次の高い学年をお答えください。		追加 学校名は記述式 (可能であればプルダウン形式を検討) 学年・クラスはプルダウン形式とする。 学年は「小学校4年生」から「中学校3年生」までの6つの選択肢、クラスは1～15までの15の選択肢に「上記以外」を加える。
〔1〕学級の様子		
多様性	以下の設問では、特に指定のない限り、今年度の担任学級・担当授業についてお答えください。 ※専科教員および特別支援学級の担任は回答不要 学級の構成について、以下の特性を持つ児童生徒の割合を確定してください。この質問は、児童生徒の背景についてのあなた個人としての理解をお尋ねするものです。およそその割合で回答していただく結構です。児童生徒が複数の特性を持つこともあり得ます。 (①0%、②1-5%、③6-10%、④11-20%、⑤21-30%、⑥31%以上) 【マトリクス形式の選択肢】 ・母語が日本語ではない児童生徒 ・学業成績が低い児童生徒 ・特別な支援を要する児童生徒 ・うち連絡による指導を受けている児童生徒 ・問題行動を起こす児童生徒 ・社会的経済的に困難な家庭環境にある児童生徒	
学級風土	先生の目から見て、担当学級の児童生徒全体の雰囲気についてどう思うかを率直にお答えください。 ※専科教員および特別支援学級の担任は回答不要 順番に読んで、それぞれ最もあてはまる数字一つに○をつけてください。 ①そう思わない、②あまり思わない、③どちらでもない、④ややそう思う、⑤そう思う 【マトリクス形式の選択肢】 1 もめごとが少ない 2 授業中よく集中している 3 この学級を心から楽しめている 4 その日の勉強や宿題をこなすことを重視している 5 学級で顔を合わせるのを楽しみにしている 6 全体が嫌な雰囲気になることがある 7 よく勉強する 8 この学級では、守るべき規則がはっきりと示されている 9 児童生徒は、この学級が気に入っている 10 学級がバラバラになる雰囲気がある 11 この学級は、勉強熱心だ 12 排除当番をきちんとする児童生徒が多い 13 この学級は、笑が多い 14 お互いに嫌っている児童生徒がいる 15 この学級は、規則を守る 16 他の児童生徒と一緒にいるグループがある 17 先生の指示にすばやく従う	*学級内の不和 学習への志向性 学習への満足度 学習への志向性 学級への満足度 学級内の不和 学習への志向性 規律正しさ 学級への満足度 学級内の不和 学習への志向性 規律正しさ 学級への満足度 学級内の不和 規律正しさ 学級内の不和 規律正しさ

(2) 教員への影響		
	※この設問以降、専任教員および特別支援学級の担任も回答をお願いします。 あなたは最近6か月くらいの間に、次のようなことをどの程度経験しましたか。 ①ない、②まれにある、③時々ある、④しばしばある、⑤いつもある 【マトリクス形式の選択肢】	
メンタルヘルス	1 こんな仕事、もうやめたいと思うことがある	バーンアウト 精神的消耗感
	2 出勤前、職場に出るのが嫌になって、家にいたいと思うことがある	
	3 体も気持ちも疲れたてたと思うことがある	
	4 仕事のために心にゆとりがなくなると感じることもある	
	5 1日の仕事が終わると「やっとなつた」と感じることもある	
	6 過去30日の間にどれくらいの頻度で次のことがありましたか。 ①まったくない、②すこしだけ、②ときどき、③たいてい、④いつも 【マトリクス形式の選択肢】	
ワーク・エンゲイジメント	1 神経過敏に感じましたか	困うつ
	2 感情的だと感じましたか	
	3 そわそわ、落ち着かなく感じましたか	
	4 気分が沈み込んで、何が起ころうとも気が晴れないように感じましたか	
	5 何をやるのも骨折りで感じましたか	
	6 自分は価値のない人間だと感じましたか	
ワーク・エンゲイジメント	各文を読んで、仕事に関してどのように感じていますか。 ①ほとんど感じない(1年に数回以下)、②めったに感じない(1か月に1回以下)、③時々感じる(1か月に数回)、④よく感じる(1週間に1回)、⑤とてもよく感じる(1週間に数回)、⑥いつも感じる(毎日) 【マトリクス形式の選択肢】	
	1 仕事をしていると、活力がみなぎるように感じる	ユトレヒト・ワーク・エンゲイジメントの3項目に修正、オリジナルの7作法に修正
	2 仕事に熱心である	
3 私は仕事にのり込んでいる		
教師の 主観的幸福感 (ウェルビーイング)	1 あなたの幸福感について、最高に幸福な状態を10、最高に不幸な状態をとして、直近1か月の状況をお答えください。 【ラジオボタン形式の選択肢】	
(3) 指導、学級経営等		
児童生徒へのサポート	次のことは、先生ご自身にとって、普段の生活の中で、どのくらい達成できていると感じますか。 ①ほとんどできていない、②どちらかというだけでいい、③どちらかというだけでいい、④よくできている 【マトリクス形式の選択肢】	
	1 児童生徒の気持ちを尊重しながら働きかけをしている	感情的サポート
	2 授業中にそれぞれの児童生徒が何をしているか確認している	学業的サポート
	3 児童生徒の気持ちをよく理解した上で接している	感情的サポート
	4 授業でそれぞれの児童生徒の学習成果を確認している	学業的サポート
	5 児童生徒が悲しみたり怒ったりしたときには、その気持ちをやらせている	感情的サポート
	6 児童生徒が最大限の力を発揮できるように授業内容を工夫している	学業的サポート
	7 児童生徒が必要なときには頼りになる存在となっている	感情的サポート
8 児童生徒が勉強に打ち込めるように工夫している	学業的サポート	
協働的な学び	1 授業において、教科の学習内容について児童生徒どうしの学び合いを促すよう工夫している	
	2 授業において、児童生徒自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を取り入れている	
特別支援 ICT	授業において、特別支援教育について理解し、児童生徒の特性に応じた指導上の工夫(板書や説明の仕方、教材の工夫など)を行う	
生徒指導	1 児童生徒に対して、学習規律(他の人が話をしているときはしっかり聞く、授業開始のチャイムを守るなど)を維持している	
	2 児童生徒に対して、児童生徒一人ひとりのよい点や可能性を見つけて評価する(褒めるなど)取組を行っている	
	3 児童生徒は、授業中の私語が少なく、落ち着いている	
達成目標の確認と フィードバック	1 今年度実施した授業についてお伺いします。各項目について、「いつも、または、ほとんどで行った」から「全く行わなかった」のうち、当てはまるものを選んでください。 ①全く行わなかった、②ときどき行った、③半分くらいで行った、④いつも、または、ほとんどで行った 【マトリクス形式の選択肢】	
	2 学習の結果身につけてほしい内容やできるようになってほしいことといった目標を、児童生徒と一緒に単元ごとに確認した上で授業を進めている	
自律性支援	1 単元テストの返却時、児童生徒に対して個別に、何を身につけたのか、どういうことができるようになったのかといった、目標に対する達成状況を具体的に伝える	
	あなたの指導方法や考え方についてお尋ねします。以下の項目はあなたにどの程度あてはまりますか。もっともあてはまると思うものを選んでください。 ①あてはまらない、②どちらかといえばあてはまらない、③どちらかといえばあてはまる、④あてはまる 【マトリクス形式の選択肢】	
	1 私は、子どもに勉強のやり方に関する選択肢をたくさん与えるようにしている	
	2 私は、子どもに学校で勉強していることが、なぜ自分のためになるのか考えさせようとしている	
3 私は、子どもに勉強に関する多くの決断を自分でさせている		
4 私は、子どもになぜ学校で勉強しているか説明している		
少人数指導、習熟度別授業、TTの有無(今年度)	※少人数の授業についてお伺いします。あなたの担任のクラスでは、以下の各教科について、次に示す形態の授業を実施していますか、あるいは実施予定はありますか。それぞれ、「あり/なし」のうち当てはまるものを選んでください。 ※今年度学級担任の教員のみ回答	
	①少人数指導:「教員の加配や学習指導員の配置等により、児童生徒を学級の人数を下回る少人数集団に分けた教科指導」を実施していましたか。特定の時期や単元に限らず、年間を通して定期的に実施していた場合のみ「あり」とご回答ください。 教科:①国語、②算数(数学)、③理科、④社会、⑤英語 選択肢:①あり、②なし	追加
	②習熟度別指導:「教員の加配や学習指導員の配置等により、児童生徒を習熟度別の集団に分けた教科指導」を実施していましたか。特定の時期や単元に限らず、年間を通して定期的に実施していた場合のみ「あり」とご回答ください。 教科:①国語、②算数(数学)、③理科、④社会、⑤英語 選択肢:①あり、②なし	追加
	③チーム・ティーチング(TT):「教員の加配や学習指導員の配置等により、授業において複数の教員等によるチーム・ティーチング」を実施していましたか。特定の時期や単元に限らず、年間を通して定期的に実施していた場合のみ「あり」とご回答ください。 教科:①国語、②算数(数学)、③理科、④社会、⑤英語 選択肢:①あり、②なし	追加
	1 少人数指導	マトリクス横軸の5教科別にセルを設け「あり/なし」で回答
	2 習熟度別指導	同上
3 チーム・ティーチング(TT)	同上	
少人数指導、習熟度別授業、TTの有無(昨年度)	※少人数の授業についてお伺いします。あなたの担任のクラスでは、以下の各教科について、次に示す形態の授業を実施していましたか。それぞれ、「あり/なし」のうち当てはまるものを選んでください。 ※昨年度学級担任(小学校:4~6年、中学校:1~3年)の教員のみ回答	
	①少人数指導:「教員の加配や学習指導員の配置等により、児童生徒を学級の人数を下回る少人数集団に分けた教科指導」を実施していましたか。特定の時期や単元に限らず、年間を通して定期的に実施していた場合のみ「あり」とご回答ください。 教科:①国語、②算数(数学)、③理科、④社会、⑤英語 選択肢:①あり、②なし	追加
	②習熟度別指導:「教員の加配や学習指導員の配置等により、児童生徒を習熟度別の集団に分けた教科指導」を実施していましたか。特定の時期や単元に限らず、年間を通して定期的に実施していた場合のみ「あり」とご回答ください。 教科:①国語、②算数(数学)、③理科、④社会、⑤英語 選択肢:①あり、②なし	追加
	③チーム・ティーチング(TT):「教員の加配や学習指導員の配置等により、授業において複数の教員等によるチーム・ティーチング」を実施していましたか。特定の時期や単元に限らず、年間を通して定期的に実施していた場合のみ「あり」とご回答ください。 教科:①国語、②算数(数学)、③理科、④社会、⑤英語 選択肢:①あり、②なし	追加
	1 少人数指導	マトリクス横軸の5教科別にセルを設け「あり/なし」で回答
	2 習熟度別指導	同上
3 チーム・ティーチング(TT)	同上	

(4)働き方改革、負担感		
業務量の変化	<p>直近の「通常の一週間」において、およそ何時間、「指導（授業）」しましたか。 ※実際の指導（授業）時間のみを計算してください。授業準備や採点、職能開発などに費やした時間については除いてお答えください。 ※およその値で結構です。 ※「通常の一週間」とは、休暇や休日、病気休業などによって勤務時間が短くならなかった一週間のことを指します。 ①0時間（していない）、②1～5時間程度、③6～10時間程度、④11～15時間程度、⑤16～20時間程度、⑥21～25時間程度、⑦26～30時間程度、⑧30時間超 【マトリクス形式の選択肢】</p>	
	1 指導（授業）	
	<p>直近の「通常の一週間」において、あなたは、学校での以下の仕事に合計でおよそ何時間従事しましたか。 ※週末や夜間など勤務時間外に行った仕事を含まず。指導（授業）時間については前の質問でお尋ねしていますので、その時間は全て除外してお答えください。 ※およその値で結構です。 ※「通常の一週間」とは、休暇や休日、病気休業などによって勤務時間が短くならなかった一週間のことを指します。 ①0時間（していない）、②1～2時間程度、③3～5時間程度、④6～8時間程度、⑤9～10時間程度、⑥11～15時間程度、⑦16～20時間程度、⑧20時間超 【マトリクス形式の選択肢】</p>	
	2 学校内外で個人で行う授業の計画や準備	
	<p>直近の「通常の一週間」において、あなたは、学校での以下の仕事に合計でおよそ何時間従事しましたか。 ※週末や夜間など勤務時間外に行った仕事を含まず。指導（授業）および学校内外で個人で行う授業の計画や準備時間については前の質問でお尋ねしていますので、その時間は全て除外してお答えください。 ※およその値で結構です。 ※「通常の一週間」とは、休暇や休日、病気休業などによって勤務時間が短くならなかった一週間のことを指します。 ①0時間（していない）、②1～2時間程度、③2～3時間程度、④4～5時間程度、⑤6～7時間程度、⑥8～10時間程度、⑦11～12時間程度、⑧13～15時間程度、⑨15時間超 【マトリクス形式の選択肢】</p>	
	3 学校内での同僚との共同作業や話し合い	
	4 児童生徒の課題の採点や添削	
	5 児童生徒に対する教育相談（例：児童生徒の監督指導、インターネットによるカウンセリング、進路指導、非行防止指導）	
	6 学校運営業務への参画	
	7 一般的な事務業務（教員として行う連絡事務、書類作成その他の事務業務を含む）	
	8 職能開発活動（学校内外の研修等において、教員としての知識・技能等の専門性を高めるための活動）	
9 保護者との連絡や連携		
10 課外活動の指導（例：放課後のスポーツ活動や文化活動）		
11 その他の業務		
<p>直近の「通常の一週間」の平日において、学校に1日当たり平均して何時間程度いたかお答えください。 ※およその値で結構です。 ※「通常の一週間」とは、休暇や休日、病気休業などによって勤務時間が短くならなかった一週間のことを指します。</p>		
時間・分	時間：分はそれぞれブルダウン形式とする。時間は「0」から「23」までの24の選択肢。分は「0」、「15」、「30」、「45」の4つの選択肢。	
11 休憩時間	<p>直近の「通常の一週間」の平日において、あなたは、合計でおよそ何時間「休憩時間」がありましたか。 ※実際の休憩時間のみを計算してください。 ※およその値で結構です。 ※「通常の一週間」とは、休暇や休日、病気休業などによって勤務時間が短くならなかった一週間のことを指します。 ①0分（していない）、②30分程度、③1時間程度、④2時間程度、⑤3時間程度、⑥4～5時間程度、⑦6～7時間程度、⑧8～10時間程度、⑨11～12時間程度、⑩13～15時間程度 【マトリクス形式の選択肢】</p>	
業務ストレス	<p>学校での業務に関して、以下のことはどの程度ストレスに感じますか。以下のそれぞれについて、当てはまるものを一つ選択してください。 ①全く感じない、②いくらか感じる、③かなり感じる、④非常に感じる 【マトリクス形式の選択肢】</p>	
	1 多大な授業準備があること	
	2 授業の数が多すぎること	
	3 採点業務が多すぎること	
	4 事務的な業務が多すぎること（例：書籍への記入）	
	5 教員の欠勤による追加的な業務があること	
	6 保護者・地域からの要望等への対応があること	
	7 国や教育委員会からの調査への対応があること	
	8 児童生徒の問題行動への対応があること	
9 クラブ活動・部活動指導があること		
(5) 外部人材（支援スタッフ）【2問】		
効果的対応	<p>下記の各支援スタッフとの協働によって、効果的な教育活動や、問題解決に向けた取組ができましたか。 番号（0～10）からもっとも近いものをお選びください。「0」を「全く出来なかった」、「10」を「とてもよく出来た」とします。 なお、未配置の場合は「11」、配置されているが交流がない場合は「12」をお選びください。 【マトリクス形式の選択肢】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教員業務支援員（スクール・サポート・スタッフ）（※1）</li> <li>・学習指導員（※2）</li> <li>・部活動指導員</li> <li>・特別支援教育支援員</li> <li>・情報通信技術支援員（ICT支援員）</li> <li>・スクールカウンセラー</li> <li>・スクールソーシャルワーカー</li> </ul> <p>（※1）教師の負担軽減に向け、学習プリント等の準備や採点業務、来客・電話対応、新型コロナウイルス感染症対策の消毒作業等をサポートすることを目的に配置されている支援スタッフ。（職員業務アシスタントや校務補助員等の名称で配置されている場合もある） （※2）児童生徒へのきめ細かな対応のため、IT指導・習熟度別学習・放課後補習や学校生活適応への支援、進路指導等のために配置されている支援スタッフ。（授業改善支援員やサポート非常勤、アシスタントティーチャー、保健室支援員、不登校児童生徒支援員等の名称で配置されている場合もある）</p>	
	<p>下記の各支援スタッフと、どの程度の信頼関係を築くことができ了吗か。 番号（0～10）からもっとも近いものをお選びください。「0」を「極めて脆弱」、「10」を「極めて強力」とします。 なお、未配置の場合は「11」、配置されているが交流がない場合は「12」をお選びください。 【マトリクス形式の選択肢】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教員業務支援員（スクール・サポート・スタッフ）（※1）</li> <li>・学習指導員（※2）</li> <li>・部活動指導員</li> <li>・特別支援教育支援員</li> <li>・情報通信技術支援員（ICT支援員）</li> <li>・スクールカウンセラー</li> <li>・スクールソーシャルワーカー</li> </ul> <p>（※1）教師の負担軽減に向け、学習プリント等の準備や採点業務、来客・電話対応、新型コロナウイルス感染症対策の消毒作業等をサポートすることを目的に配置されている支援スタッフ。（職員業務アシスタントや校務補助員等の名称で配置されている場合もある） （※2）児童生徒へのきめ細かな対応のため、IT指導・習熟度別学習・放課後補習や学校生活適応への支援、進路指導等のために配置されている支援スタッフ。（授業改善支援員やサポート非常勤、アシスタントティーチャー、保健室支援員、不登校児童生徒支援員等の名称で配置されている場合もある）</p>	
信頼関係		
(6) その他		
	<p>学級規模（少人数教育）、外部人材活用が学校現場で（児童生徒、および教員に対して）効果を発揮するための方法など、お気づきの点がございましたら、是非お聞かせください。</p>	
自由記述		文字数制限あり

### ③ 保護者調査

調査項目		備考
2024年10月調査		
お子様の埼玉県学力・学習状況調査 個人番号(半角数字7桁)を入力ください。		
<b>(0) 基本事項</b>		
00_1	このアンケートに回答しているのは、お子様から見てどなたですか。(①父親 ②母親 ③祖父 ④祖母 ⑤その他(自由回答))	
00_2	お子様の前年度の学校名・学年・クラス ※クラスがアルファベット表記の場合は、A組は1組、B組は2組などと読み替えてください。	学校名は自由回答、学年は小3～中3、クラスは1～15組+その他
00_3	お子様の今年度の学校名と学年・クラス ※クラスがアルファベット表記の場合は、A組は1組、B組は2組などと読み替えてください。	学校名は自由回答、学年は小4～中3、クラスは1～15組+その他
<b>(1) 安心感・信頼感</b>		
安心感・信頼感	01 今年度のお子様の学級担任の先生についてもっともあてはまるものを選んでください。 ①まったくあてはまらない、②あまりあてはまらない、③どちらともいえない、④ある程度あてはまる、⑤とてもあてはまる 【マトリクス形式の選択肢】	
	1 学校での日常の子どもの様子を保護者に伝えてくれる	
	2 子どもに良いことと悪いことをはっきり示してくれる	
	3 子どもの話をしっかり聞いてくれる	
	4 子どもがその先生のことが好き	
<b>(2) SES</b>		
02	普段の生活についてお尋ねします。以下のそれぞれの質問について、もっともあてはまるものを選んでください。 【同じ選択肢の項目はまとめてマトリクス形式にする】	※(4) SES全体の設問文として提示したうえで、以下、それぞれ独立して、またはマトリクス形式で聴取。 ※以下2問は独立した設問として聴取。
SES	1 自宅に何冊くらい本がありますか (マンガ、雑誌を除く) ①0～10冊 ②11～25冊 ③26～50冊 ④51～100冊 ⑤101～200冊 ⑥201～500冊 ⑦501冊以上 ※10冊は、この絵にかいてあるくらいです。 ※200冊は、この絵にかいてあるくらいです。  ※25冊は、この絵にかいてあるくらいです。 ※100冊は、この絵にかいてあるくらいです。 ※500冊は、この絵にかいてあるくらいです。	
	2 自宅にパソコンはありますか (故障しているものや使用していないものを除く) ①ない ②1台ある ③2台ある ④3台以上ある	
	以下の設問について、お答えください。 ①全く読まない ②10分未満 ③10～20分 ④20～30分 ⑤30～60分 ⑥1～2時間 ⑦2～3時間 ⑧3～4時間 ⑨4時間以上 【マトリクス形式の選択肢】	※以下3問はマトリクス形式で聴取。
	3 あなたは普段、一日にどのくらい本を読みますか	
	4 あなたは普段、一日にどのくらい新聞を読みますか	
	5 お子さんは普段、一日にどのくらい本を読みますか	※以下2問は独立した設問として聴取。
	6 お子さんが小さいとき、絵本などの読み聞かせをしていましたか ①全くしなかった ②ほとんどしなかった ③月に1回ほど ④週に1回ほど ⑤週に数回 ⑥毎日	
	7 お子さんに本(絵本、図鑑、小説、伝記、物語など)を買うことがありますか (参考書・問題集やマンガ、フアンション雑誌などは除く) ①全くない ②ほとんどない ③年に1冊程度 ④年に数冊 ⑤月に1冊程度 ⑥月に数冊	
	以下の設問について、お答えください。 ①全くない ②数年に1回ほど ③年に1回ほど ④年に数回 ⑤月に1回ほど ⑥月に数回 【マトリクス形式の選択肢】	※以下5問はマトリクス形式で聴取。
	8 お子さんにお菓子やケーキを作ってあげることがありますか(配偶者が作ってあげるもの含む)	
	9 お子さんと一緒に日帰りのお出かけに行くことがありますか	
	10 お子さんと一緒に泊まりがけの国内旅行に行くことがありますか(コロナ前を想定ください)	
11 お子さんと一緒に海外旅行に行くことがありますか(コロナ前を想定ください)		
12 写真屋さん(フォトスタジオ)でお子さんの写真や家族写真を撮ってもらうことがありますか	※以下2問は独立した設問として聴取。	
13 お子さんが通っている(または過去に1年以上通っていた)習い事をお答えください ①学習塾 ②家庭教師 ③そろばん ④スイミング ⑤球技(野球・サッカーなど) ⑥体操 ⑦武道(剣道・柔道・空手など) ⑧パレエ ⑨楽器(ピアノ・バイオリンなど) ⑩英会話 ⑪習字 ⑫絵画 ⑬華道・茶道 ⑭その他 ⑮通ったことがない ※「⑮通ったことがない」は他の選択肢と同時に選べないように設定。		
14 お子さんは現在、習い事を1週間ですべてどのくらいしていますか (全ての習い事の合計) ①全くしていない ②1時間程度 ③2～3時間程度 ④4～5時間程度 ⑤6～7時間程度 ⑥8～10時間程度 ⑦10時間以上		

#### ④ 教育委員会調査

0. 貴自治体及び所管学校に関して、「オレンジ」のセル部分へのご入力をお願いします。

自治体名		例：〇〇県〇〇市
市区町村コード		総務省による市区町村コード（6桁）

小学校・義務教育学校前期課程		
学校コード	学校名	新設・統合
記入例 [B] もしくは [C] から始まる13桁の数字	●●市立●●小学校	○
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32		
33		
34		
35		
36		
37		
38		
39		

中学校・義務教育学校後期課程・中等教育学校前期課程		
学校コード	学校名	新設・統合
例 [C] から始まる13桁の数字	●●市立●●中学校	○
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32		
33		
34		
35		
36		
37		
38		
39		

21. 【令和7年度調査】小学校の各校における就学援助率についてお伺いします。

「オレンジ」のセル部分へのご入力をお願いします。

数値が入力されると「黄緑」にセルの色が変わります。「オレンジ」のままのセルがないようにしてください

【ご入力に当たって】

・入力いただくのはD列とE列になります。

・D列「要保護児童数」E列「準要保護児童数」は、令和7年6月に文部科学省が実施した「就学援助実施状況等調査」においてご報告いただいた「令和6年度要保護及び準要保護児童数」（各年7月1日現在）を基に御回答ください。

※被災児童生徒就学援助事業対象児童生徒数は除く。

	小学校・義務教育学校前期課程		要保護児童数	準要保護児童数	要保護・準要保護児童数 合計（自動計算）
	学校コード	学校名			
1	0	0			0
2	0	0			0
3	0	0			0
4	0	0			0
5	0	0			0
6	0	0			0
7	0	0			0
8	0	0			0
9	0	0			0
10	0	0			0
11	0	0			0
12	0	0			0
13	0	0			0
14	0	0			0
15	0	0			0
16	0	0			0
17	0	0			0
18	0	0			0
19	0	0			0
20	0	0			0
21	0	0			0
22	0	0			0
23	0	0			0
24	0	0			0
25	0	0			0
26	0	0			0
27	0	0			0
28	0	0			0
29	0	0			0
30	0	0			0
31	0	0			0
32	0	0			0
33	0	0			0
34	0	0			0
35	0	0			0
36	0	0			0
37	0	0			0
38	0	0			0
39	0	0			0

22. 【令和7年度調査】中学校の各校における就学援助率についてお伺いします。

「オレンジ」のセル部分へのご入力をお願いします。

数値が入力されると「黄緑」にセルの色が変わります。「オレンジ」のままのセルがないようにしてくださ

【ご入力に当たって】

- ・入力いただくのはD列とE列になります。
- ・D列「要保護生徒数」E列「準要保護生徒数」は、令和7年6月に文部科学省が実施した「就学援助実施状況等調査」においてご報告いただいた「令和6年度要保護及び準要保護生徒数」（各年7月1日現在）をもとにご回答ください。

※被災児童生徒就学援助事業対象児童生徒数は除く。

	中学校・義務教育学校後期課程・中等教育学校前期課程		要保護生徒数	準要保護生徒数	要保護・準要保護生徒数 合計（自動計算）
	学校コード	学校名			
1	0	0			0
2	0	0			0
3	0	0			0
4	0	0			0
5	0	0			0
6	0	0			0
7	0	0			0
8	0	0			0
9	0	0			0
10	0	0			0
11	0	0			0
12	0	0			0
13	0	0			0
14	0	0			0
15	0	0			0
16	0	0			0
17	0	0			0
18	0	0			0
19	0	0			0
20	0	0			0
21	0	0			0
22	0	0			0
23	0	0			0
24	0	0			0
25	0	0			0
26	0	0			0
27	0	0			0
28	0	0			0
29	0	0			0
30	0	0			0
31	0	0			0
32	0	0			0
33	0	0			0
34	0	0			0
35	0	0			0
36	0	0			0
37	0	0			0
38	0	0			0
39	0	0			0

31. 【令和6年度実績】小学校の各校における支援スタッフの配置人数・勤務時間についてお伺いします。

「オレンジ」のセル部分へのご入力をお願いします。

数値が入力されると「黄緑」にセルの色が変わります。対象となる学校については「オレンジ」のままのセルがないようにしてください。

「S列」にメッセージが表示されている場合、入力データをご確認・修正ください。

【ご入力に当たって】

- ・勤務形態、報酬形態に関わらず【配置人数：全支援スタッフをカウント】【勤務時間：全支援スタッフの年間総勤務時間数の合計】をご回答ください。

○配置人数について

- ・複数校を巡回指導・支援している支援スタッフも、**各校でそれぞれカウント**してください。  
 (例：1人のスクールソーシャルワーカー(SSW)が5校を巡回している場合、巡回校各校で1名とカウント)  
 ただし、「巡回指導・支援」ではなく「必要に応じて他校に派遣を依頼している」スタッフについては、「0人」としてください。
- ・支援スタッフの算定については、配当予算が1名分の場合であって、1人あたりの時間を減じて2名配置しているような場合、2名とカウントしていただいて構いません。
- ・1人が複数の支援スタッフを兼ねている場合、職の数ごとにカウントしてください。(例 同一の者がA校の教員業務支援員と学習指導員を兼ねている場合、それぞれ1名としてカウント)
- ・小学校1～3年生のみの指導、支援等に当たっていることが明らかなスタッフについては、可能な範囲で人数から除外してください。

○勤務時間について

- ・複数校を巡回指導・支援している支援スタッフは、**各校での勤務時間に応じて比例配分**してご回答ください。  
 (例：スクールソーシャルワーカー(SSW)1名が、3校を「A校=週2日、B校=週1日、C校=週1日」と巡回指導している場合、2：1：1の比率で勤務時間を按分して各校に振り分けてください)
- ただし、「巡回指導・支援」ではなく「必要に応じて他校に派遣を依頼している」スタッフについては、「0時間」としてください。

・令和6年度分については、**決算ベースの実績をご記入ください。**

※実績を教育委員会で把握していない場合は、予算又は配置計画上の人数・時間で回答いただいて構いません。

- ・「0(該当する職種がないなどの非該当を含む)」の場合は、理由を問わず「0」を入力してください。  
 「不明・わからない」の場合は「99999」(9を5桁)を入力してください。

小学校・義務教育学校前期課程			【小学校】令和6年度(昨年度)：決算ベース														
学校コード	学校名	教員業務支援員(スクール・サポート・スタッフ)	配置人数						勤務時間								
			学習指導員	部活動指導員	特別支援教育支援員	情報通信技術支援員	スクールカウンセラー	スクールソーシャルワーカー	教員業務支援員(スクール・サポート・スタッフ)	学習指導員	部活動指導員	特別支援教育支援員	情報通信技術支援員	スクールカウンセラー	スクールソーシャルワーカー		
1	0	0															
2	0	0															
3	0	0															
4	0	0															
5	0	0															
6	0	0															
7	0	0															
8	0	0															
9	0	0															
10	0	0															
11	0	0															
12	0	0															
13	0	0															
14	0	0															
15	0	0															
16	0	0															
17	0	0															
18	0	0															
19	0	0															

32. 【令和6年度実績】中学校の各校における支援スタッフの**配置人数・勤務時間**についてお伺いします。  
「オレンジ」のセル部分へのご入力をお願いします。  
数値が入力されると「黄緑」にセルの色が変わります。「オレンジ」のままのセルがないようにしてください。  
「S列」にメッセージが表示されている場合、入力データをご確認・修正ください。

【ご入力に当たって】

- ・勤務形態、報酬形態に関わらず【配置人数：全支援スタッフをカウント】【勤務時間：全支援スタッフの年間総勤務時間数の合計】をご回答ください。

○配置人数について

- ・複数校を巡回指導・支援している支援スタッフも、**各校でそれぞれカウント**してください。  
(例：1人のスクールソーシャルワーカー（SSW）が5校を巡回している場合、巡回校各校で1名とカウント)  
ただし、「巡回指導・支援」ではなく「必要に応じて他校に派遣を依頼している」スタッフについては、「0人」としてください。
- ・支援スタッフの算定については、配当予算が1名分の場合であって、1人あたりの時間を減じて2名配置しているような場合、2名とカウントしていただいて構いません。
- ・1人が複数の支援スタッフを兼ねている場合、職の数ごとにカウントしてください。(例 同一の者がA校の教員業務支援員と学習指導員を兼ねている場合、それぞれ1名としてカウント)

○勤務時間について

- ・複数校を巡回指導・支援している支援スタッフは、**各校での勤務時間に応じて比例配分**してご回答ください。  
(例：スクールソーシャルワーカー（SSW）1名が、3校を「A校＝週2日、B校＝週1日、C校＝週1日」と巡回指導している場合、2：1：1の比率で勤務時間を按分して各校に振り分けてください)  
ただし、「巡回指導・支援」ではなく「必要に応じて他校に派遣を依頼している」スタッフについては、「0時間」としてください。

・**令和6年度分については、決算ベースの実績をご記入ください。**  
※実績を教育委員会で把握していない場合は、予算又は配置計画上の人数・時間で回答いただいて構いません。  
・「0（該当する職種がないなどの非該当を含む）」の場合は、理由を問わず「0」を入力してください。  
「不明・わからない」の場合は「99999」（9を5桁）を入力してください。

中学校・義務教育学校後期課程・中等教育学校前期課程			【中学校】令和6年度（昨年度）：決算ベース																
学校コード	学校名	教員業務支援員（スクール・サポート・スタッフ）	配置人数						勤務時間										
			学習指導員	部活動指導員	特別支援教育支援員	情報通信技術支援員	スクールカウンセラー	スクールソーシャルワーカー	教員業務支援員（スクール・サポート・スタッフ）	学習指導員	部活動指導員	特別支援教育支援員	情報通信技術支援員	スクールカウンセラー	スクールソーシャルワーカー				
1	0	0																	
2	0	0																	
3	0	0																	
4	0	0																	
5	0	0																	
6	0	0																	
7	0	0																	
8	0	0																	
9	0	0																	
10	0	0																	
11	0	0																	
12	0	0																	
13	0	0																	
14	0	0																	
15	0	0																	
16	0	0																	
17	0	0																	
18	0	0																	
19	0	0																	