

# 学級規模と教育効果

杉 江 修 治

## はじめに

1993年度から実施に移された「教職員定数改善計画」では、文部省は小、中学校については1学級の児童生徒数を縮小させていくというこれまでの原理を捨て、「多様で柔軟な指導方法が工夫できるような教職員配置」という新しい原則を打ち出している。高校についてはすでに40人を編制基準としている職業科高校、定時制普通科高校に合わせて、全日制普通科高校も40人学級とされる。しかし、学級規模の縮小は40人学級実現の段階で止まってよいものだろうか。児童生徒の社会的成長をささえる学習環境として、40人という学習集団は十分適切なものであろうか。

本論では、学級規模と教育効果に関する実証的な資料を幅広く検討し、40人という学級規模にいたればそれ以上の縮小の必要はないのかどうかを、教育効果との関わりで明らかにしたい。また、さまざまな側面にわたる教育効果を高めるための学習集団編成の工夫を実践の場でどうしていったらよいか、学級規模縮小を条件に加えて提言をしたい。

## 1 「教職員定数改善計画」の展開

(1) 1993年の「改善計画」における「教職員定数の在り方」の転換

文部省は、「教職員定数の在り方に関する調査研究協力者会議」（座長：蓮見音彦、以下「協力者会議」）による1992年7月28日の中間まとめと

1993 年 1 月 14 日の最終報告に基づき、1993 年度から「第六次公立義務教育諸学校教職員定数改善計画」「第五次公立高等学校教職員定数改善計画」の 6 年間での実施に踏み切った。

「定数改善」はこれまで主に学級規模の縮小という形で行われてきた。複式学級、「特殊学級」、「特殊教育諸学校」等を除けば、義務教育諸学校では 1959 年度の 50 人学級から 1964 年度の 45 人学級、1980 年度の 40 人学級という変化があり、全日制高等学校普通科では 1959 年度の 50 人から、1967 年度から 1969 年度にかけての 45 人、そして 1993 年度の 40 人へと変化した（ただし、職業高校は 1959 年度から全日制、定時制共に 40 人、定時制普通高校は 1967 年度から 1969 年度にかけて 40 人）。しかし、1993 年度の改訂では、協力者会議の中間まとめ「今後の教職員配置の在り方について」によれば、「学級編制の標準を変更する」ことは「適当でない」と考え、「多様で柔軟な指導方法が工夫できるような教職員配置」を「要望する声」に対応する方針をとることとなった。

多様で柔軟な指導方法が工夫できる教職員配置は、新しい時代に応じた学力形成への関心と要求が高まり、それに応じた指導法が開発されてきている今日、まさに必要なことといえよう。しかし、学級規模縮小という形での教育条件の改善は二者択一的に捨て去られるものなのだろうか。

## (2) 「改善計画」の方針変更の根拠の検討

**方針変更の根拠** 学級規模縮小を今回の「改善計画」に加えない根拠は、協力者会議の中間まとめに触れられている。それによれば「実験的に学級規模と教育効果との関係について調査を行ったものを集約すると、大規模の学級の方が教育効果が高いという調査結果もあれば、学級規模が 20 人程度まで縮小しないと教育効果の差が顕著には現われないという調査結果等もあって、学級規模と教育効果との関係は必ずしも明確ではない。また、財政負担に比して学級規模の縮小の効果が必ずしも確かではないことなども指摘されている」とある。この記述の根拠は協力者会議の中での考察を経たものであろうが、果たして十分な検討であっただろうか。大蔵省との予算折衝に際して、学級規模縮小は教職員増員を請求する理由として十分説得的に使えないといった政策技術的な評価から、辻褃合わせ的に上のよ

うな文章が作られたのではないかと思わせるほど結論が単純化され、ことさら学級規模縮小のネガティブな側面が強調されているように感じられる。そして一旦なされたこのような理由づけはひとり歩きするおそれがあると思うのである。事実、学級規模縮小は「教員の教授負担の緩和にはなるだろうが、教育効果の向上に結びつく保証はない。現に、客観的な調査では否定的な結論も多く、主観的な意見だけでは十分な説得力をもたない」（市川 1995）というような論調がでてきているのである。

**学級規模縮小を要望する声** 学級規模の縮小は、教育改善の最重要の条件の一つとして常にあげられ、それを要望する声がこれまでの定数改善を促す大きな力となってきた。

すでに 1890 年に、沢柳は『公私学校比較論』の中で当時の私立学校の学級規模の大きいことを批判し、「蓋し中等教育にありては、多くも三四十名以下の生徒を以て一組を編成せざるべからず。若も然らざるときは、満足の教授をなす能はず」と述べ、公立学校の「概して三十名許りを以て組成するが故に……不利不便を感ずることなし」とつけ加えている。ここにすでに 30 名という数がでていることは興味深い。このような主張は時代を継いで続けられた。昭和に入っては、佐々木（1936）の「教育の効率を上げる上からも、人格的感化を與へる上からも」学級規模縮小が有効という議論を見ることができし、戦後には、田花（1960）が、「学校教師の優秀的教育力……の発揮と発露において……その限界を強いるものとして……学級の規模が随一に注目せられるべきものなることは、およそ良識の容易に断じうるところである」と述べ、諸外国の研究を紹介しつつ学級規模縮小の必要性を論じた。

学級規模縮小への要求は、1960 年代の義務教育 45 人学級の実現後も止まることはなかった。民研学級規模問題研究会（1979）では、過大学級の問題点として次の項目をあげ、規模縮小のさらなる必要性を指摘した。

① 子どもの特徴や性格に見あった豊かな教育をさまたげ、きめ細かな個別指導等を困難にしている。個別指導が必要な技能的なものの指導をさまたげる。

② 子どもと教職員の接触を事務的、機械的にする。子どもの情緒や感情をゆがめ、内気な子の積極性をおさえ、問題児の指導がゆきとどかない。

③ 子どもの学習過程が見落とされ、つまづきの発見が困難となり、「できない子」を多くつくりだす。

④ 子どもの個性と能力を豊かに伸ばす上で大きな障害となる。そのためには子どもの自発活動が活発化されなければならないが、過大学級ではそれが難しい。

⑤ 教師が教科の特質に合わせて変化に富む、きめ細かな指導を展開する上での障害になる。

⑥ 生活指導を困難にしている。基礎的な生活習慣の形成、学習や生活の面での意欲や積極性を引き出すこと、友愛と協同の精神に基づいた集団づくりなどを形式化し、不十分なものにしてしまう。子どもの非学習的活動を是正するためにも規模の適正化が必要。

⑦ 子どもの健康と安全を損なう条件となっている。

⑧ 家庭、父母とのつながりをさまたげている。家庭と学校、父母と教師の連絡、相互理解、提携は不可欠である。

⑨ 教師にきわめて過重な負担を強いていると共に、教育者としての良心を摩滅させる条件となっている。

明確に実践的な内容からなる、経験に裏打ちされたこれらの問題点は、社会化に向けての幅広い学力形成を行う場としての学級、学習集団の条件を評価するポイントとして、重要な観点であろう。

この論文の書かれた 1979 年は 40 人学級実現の直前であるが、かかげられた問題諸点の解決には 40 人学級は一つの通過点に過ぎないものであった。これ以降も、後で示すように、学級規模に関する関心は継続しており、実証的資料に基づき縮小を要望する声は続いている。

**外国の学級規模** わが国の学級規模は、外国、とくに先進諸国の学級規模と比較して大きいということも学級規模縮小の必要性への論拠となった。たとえば文部省の「教育指標の国際比較」(平成 6 年版)によれば、1993 年の段階で、日本の初等学校は 1 学級平均 28.7 人であるのに対して、イギリスは 27.0 人、フランスは 1992 年の資料で 22.4 人、ドイツも 1992 年は 22.0 人、中等学校は 1993 年の日本は中学校 33.4 人、高校 39.9 人、イギリスは 1993 年で 21.7 人、フランスとドイツは 1992 年には 26.2 人と 24.7 人である。学級規模はわが国のように「上限人数」で決められている国が

必ずしも一般的ではない。「標準人数」「教員一人あたり人数」等の基準も用いられている（文部省 1994）。初等、中等教育の学級編制に「上限人数」を決めている例として合衆国のカリフォルニア州とロシア連邦があるが、前者は32人、後者は25人である（文部省 1994）。

教育活動は文化ごとの特徴と要求があり、外国の制度をそのまま日本に移せるわけではない。しかし一方、子どもの成長発達をささえる学習の原理は文化を越えて共通しているはずであり、子どもにとって望ましい学習環境という点では文化を越えて共通する所は多いはずなのである。わが国より学級規模の小さい先進諸国がほとんどであるという事実は、子どもにとってより望ましい学級規模を考える上での重要な情報と考えられよう。

### (3) 改善計画の効果

**改善計画からの試算による現場の定数改善** 今回の改善計画にともない、6年間の計画期間中に小、中学校では30,400人、高校では23,700人の教職員定数改善が図られることとなる。ただ、この数は純増ではない。児童生徒数の減少にともない、小、中学校では60,400人の減少が予想され、高校では33,400人の減少が予想されるところが、それぞれ30,000人、9,700人の減少に止まるという見方もできる数字である。

蓮見（1993）によれば、この「改善計画」によってその完成年度までに小学校の場合はほぼ全国の1/3の学校に1名宛の教職員が加配されることになり、また中学校の場合は学校数の71%ほどの数の教職員が加配されることになるという。ただ、改善計画の内訳から検討してみると、1994年度の学校基本調査によれば、全国の公立小、中学校の合計は34,958校であるのに対して「指導方法の工夫など個に応じた教育の展開」のための加配は16,571名、2校に1名の加配もないことになる。「きめ細かい生徒指導の充実」のための加配は890名で、それを受けることのできる学校は2.5%にすぎない。事務職員の加配は1,389名で4%の学校に増員があるに過ぎないことになる。

全日制の公立高校は、1994年度の学校基本調査では3,280校を数えている。高校への加配総数23,700名から「特殊教育諸学校」と定時制、通信制課程への加配数1,719名を引き、さらに40人学級の実施に必要な12,640

人と学校運営の円滑化の加配 2,432 名を引くと 6,909 名となる。全日制高校に関して試算すると、「個に応じた教育の充実」「新しいタイプの高校、学科への配慮」「学校の実情に応じた効果的な教育の実施」のために、1 校あたり 2.1 名の加配となるのである。事務職員は 760 名の加配で、23% の高校に 1 名という数となる。

今回の計画の趣旨である指導法の改善への対応という観点で 1 校当たりの加配を計算すると以上のごとくである。ただ忘れてならないのは、一方で実質的には各学校で児童生徒数の減少にともなう教員数の減員がなされるという点である。そのことを合わせて考えると「改善」の数値は小さく、十分な実効性を期待することは難しいように思われる。

**採用数減少が教育現場、養成教育にもたらす歪み** 東京都の 1994 年度の教科別教員採用状況は次のようであった。国語 3 名、公民 3 名、地歴 2 名、数学 3 名、物理 1 名、化学 2 名、生物 1 名、地学 0 名、英語 14 名、保健体育 7 名、音楽 2 名、美術 3 名、家庭 33 名、商業 10 名、工業 4 名、農業 6 名、看護教諭 2 名、実習教諭 1 名、実習助手 9 名、合計 106 名（東京都教育庁学務部高等学校教育課 1995）。1985 年には 706 名を採用していた、206 の高校を擁する東京都でのこの状況は、1995 年度ではさらに 92 名へと 2 桁台にまで落ち込んでいる。

このような近年の新採用教員数の減少は、全国の教員の年齢構成を大きく歪めている。1995 年度には公立小、中、高、特殊教育諸学校の教員のうち最も数の多い年齢層は 35 歳以上 40 歳未満の 21.7% であるのに対し、25 歳以上 30 歳未満は 13.0% であり、また 20 歳以上 25 歳未満の年齢幅は 4 年制大学を卒業した場合 22 歳以上であることからその人数が少ないことは予想できるが、その割合は 3.1% に過ぎない（文部省教育助成局地方課 1995）。

年齢構成のバランスは、学校運営を円滑に行っていくための重要な要因であり、長期的な採用計画が必要であることは述べる迄もない。1996 年 3 月 2 日に教師教育学会主催で開催された公開研究会「最近の教員の養成・採用問題と教育実践上の課題」の報告の中で、山口稔雄（東京都荒川区立第二峡田小学校教諭）は新採用教員の減少が次のような事態を教育現場にもたらしている、またはもたらしかねないと述べている（杉江 1996）。

## ① 子どもへの教育に関わる問題

- ・子どもの直接的なモデルになりうる 20 代の教師がいなくなる。
- ・30～50 代の教師と子どもの媒介をする教師がいなくなる。
- ・若い教師と年配の教師とでは、子どもから得る情報の量だけではなく質も違う。

## ② 教員集団に関わる問題

- ・学校改革のエネルギーの減少が起きる。
- ・今後教員の供給がないと将来教員の年齢構成に二極化が生じ、若手とベテランをつなぐ層がないことからくる文化の断絶が予想される。

また、教員採用数の減少にともない大学生の免許状取得率も明らかに低下してきている。1982 年の取得率は教員養成大学・学部で 99.53% であったが 1993 年には 89.08% に低下している。一般大学・学部では 21.03% から 13.71% へとさらに大幅な取得率の低下が見られる。ちなみに 1982 年には 27.10% であった教員就職率が 1993 年には 17.18% にまで低下している(「内外教育」1995 年 1 月 13 日号)。

実際、教員就職率の大幅な低下は大学生の教員志望への情熱を明らかに削いでいる。教員免許状取得率の低下はそれを端的に表している。また、たとえ免許状取得の努力をしている学生にしても、可能性の薄い職にかかるリスクは大きすぎ、必然的に一般会社などとの二股志望をせざるを得ず、なんとしてでも教員になるという者の割合が小さくなるのは如何ともしがたい。大学によっては短絡的な教職課程不要論が折々に吹き出し、教師教育担当の教員にいらぬストレスを与える事例も生じてきている。教員採用数の急減は今後の教員資源の低下をもたらす要因となりつつあり、その残す傷は予想外に大きい可能性があることを十分に意識すべきであろう。

日本教育大学協会教員需要等検討特別委員会(1995)が推計した教員需要予測では、小学校教員の需要は、第 6 次教職員配置改善計画終了後に改善計画がなされない場合でも、1993～1997 年の間の 1 年平均で 8,282 名であるのが 1998～2002 年で毎年平均 10,462 名、2003～2007 年では 24,386 名、2008～2012 年の間では 29,817 名となっている。第 6 次計画終了後も同様のペースでの改善が継続されると仮定するならば、2008～

2012 年の間での教員需要は 33,415 名となる。中学校の場合は小学校と同様の教員需要が数年遅れたところで見込まれるのである。そこに至るまでの教員志望者数の確保や養成体制の維持、教育現場で生じる年齢構成のアンバランスなど、早い時期からの対処が必要な問題が明らかに存在することを付け加えておきたい。

## 2 学級規模に関する実証的研究の検討

### (1) 実証的研究の実践への適用について

**実証的研究が実践に生かされない現状** わが国では教育改善の議論がしばしば実証的検討なしに行われている。たとえば「習熟の程度に応じた学級の編制」が学習指導要領に記載され、習熟度別指導の実践が近年奨励されてきているが、果たして習熟度別指導の効果に関する実証的研究の集積はどれほどあったのだろうか。習熟度別指導の有効性はどの程度検証されていたのだろうか。

わが国では、習熟度別指導の実践事例はあっても（そしてそのほとんどは習熟度別指導の実践可能性を裏づけるだけのものであり、教育的有効性に関する情報を提供しうるものではない）実証的研究はきわめて少ないのが実態である（杉江 1992）。諸外国では多数の研究がなされていても（杉江・宇田 1989）それを踏まえた議論がなされたようすはほとんどうかがうことができない。確かな根拠をもった教育的論議を行うという文化が、政策決定でも、また実践者の側にも、全般的に希薄だという問題を指摘したい。

ただ、学級規模に関しては、わが国でも実証的研究が比較的多く積み重ねられてきている。したがって政策に反映されるべき資料は少なくはない。また、外国でもこの研究課題は一定の関心が払われてきており、根拠をもった論議が可能な分野である。

しかし、「学級規模と教育効果」という課題ばかりでなく教育実践に関わる問題を扱った実証的研究は、実験室的な厳密な手続きを用いれば結果の適用範囲が狭くなり、一方、アクション・リサーチの形で行われるものは条件統制が不十分なために結果の信頼性の上で問題を残すことになる。



Lindbloom（1976）には、学級規模研究において統制困難な条件が具体的に6点にわたってまとめられている。協力者会議が学級規模と教育効果の関係を「必ずしも明確ではない」と結論づけた理由のひとつに上のような研究方法上の問題があろう。

では、これまでの数々の実証的研究は、教育実践を改善するにあたって示唆を与えられないのであろうか。学級規模の教育効果を考える資料を得ることは難しいのだろうか。

**実証的研究を生かす視点** 実験手続きの不備を根拠に研究を批判することは、個々の研究については妥当性を持つであろう。しかし、被験者、対象学級、教材、教師、研究期間等、さまざまな条件下で数多くの研究がなされ、しかもその中で常に変数（条件）として採用された学級規模に関して比較的一貫した結果が出たとしたら、個々の研究の条件統制の問題がそのまま批判の根拠となる比重は少なくなるはずではないだろうか。過去の研究をそのような視点からレビューすることは意義あることであろう。

また、主観的な資料として個々には排除されがちな、現場教師の体験に基づく学級規模への意見、態度調査も、多様な指導態度、指導経験を持つ者を対象としているのであるから、一概に軽視して良い資料ではない。多数の調査に比較的一貫した傾向性が見られるとしたら、それは十分考慮に値するものといえよう。

この領域の研究上の困難を指摘することで検討を止めるのではなく、検討の仕方を工夫すべきなのである。過去の多数の実証的資料を生かす方向で吟味すれば、実践に対して意義ある成果を見いだすことができるだろう。実証的資料を問題点のみ指摘して排除し、あとは経験と信念と、自身の属する仲間内の教育文化の中の神話を論拠としてすれ違いの議論をすることは慎むべきだろう。

以下にこれまでのさまざまな実証的資料を紹介、検討する。なお、研究結果のまとめは必ずしも報告書や論文の記述の通りではない。データと結論の間に齟齬のある資料もあるためである。あくまでデータに即したまとめを行った。

## (2) 第2次定数改善(1965)前後までのわが国の研究

1959年に第1次公立義務教育諸学校教職員定数改善計画が実施に移され、義務教育では学級編制を50名とすることが標準と定められた。1965年には第2次公立義務教育諸学校教職員定数改善計画が実施に移され、45人学級が実現した。明らかな過大学級に対してその問題点を検討する実証的研究がこの時期積み重ねられ、それは教育政策に反映されるべき世論形成に役立った。

この時期の研究の多くは、今問題とされている40人学級よりは規模の大きい学級を取り上げており、直接的に今の課題に示唆を与えるものではないが、間接的に意義あるところは多い。発表年順に研究の要約を示していく。

**迫田哲郎 1958 学級規模が学習指導の効果に対して与える影響に関する調査**

小学校3年生と中学校1年生について、40人学級と60人学級の教育効果を検討した。実験用に作られた学級集団を用いる。知能、学業成績で条件間等質。小学校は10時限、中学校は15時限の授業(教科は各種)を行う。

主な結果は次のようであった。

- ① 教師の疲労度(小学校のみ)は学級規模条件間で差なし。
- ② 学習への積極的参加は、小学生では国語と社会科で40人学級が多い。ただし理科、図工、算数では差がなかった。中学校では社会と英語の2教科で調べたが、いずれも40人学級の方が積極的参加が多く見られた。
- ③ 小学校、中学校共に学習促進的な個別的働き掛けは40人学級の方が多傾向がある。また小学校の理科と体育で検討した授業での次のステップに移るまでの時間が、60人学級の方が長い結果が見られた。
- ④ 小学校、中学校共に図工での指導が行き届くのは40人学級であった。授業の理解度は小学校では理科と社会で行ったが、いずれも40人学級がすぐれた。中学校では数学で比較したが差はなかった。
- ⑤ 学級集会では、小学校では連帯感、積極的受容といった態度が40人学級で強い。中学校ではそれらは明確な差がなかったが、討議の過程で過

大人数に対する積極的否定発言が見られた。

⑥ 実験学級への自由記述の感想では、小学校、中学校共に40人学級の方が明らかに肯定的内容が多く見られた。

### 川地理策・名和弘彦 1958 学級人員に関する研究：第1次報告

この研究は、当時のイギリス、アメリカ合衆国、ソ連、フランス、日本の学級規模の実状をまとめ、続いて教師へのアンケートと学級規模に関する実験を行っている。

アンケートは小学校教員を対象とした。回答者の前年の担任学級について、その規模が「効果的な学習を進めようとした場合適当であったか」を教科別に質問したものである。結果は次のようであった

① 算数、理科では全学年で30人以下の学級担任の80%以上が適当と回答した。国語、社会、図工では全学年で35人以下で適当という回答が80%を越えた。体育は全学年で31～45人位が適当とする回答が多く、少人数程良いという結果ではなかった。

② 学級の間人関係、学級管理的側面では20人以下の学級を担当した者の60～80%が適当であったと回答し、26～35人程度の学級の担任はその規模を適当とする者が80%を越えた。

③ 学級規模が大きいことから生じる問題としては、技能の修得、個別指導の徹底、教師と児童の親密度、教師の疲労度、学級管理の能率化の不十分さがあげられ、小さすぎることから生じる問題としては、グループ学習の活発化、児童の過去の経験の授業への取り入れ、学級雰囲気形成、教科外活動の活発化、学級費の有効利用がしにくいことがあげられた。

実験的研究は、小学校4年生と6年生を対象に実験的に編成した30人学級と50人学級での学習効果を、国語、算数について3週間にわたり検討したものである。大、小学級は知能、学業成績、学習環境、人間関係、学習態度に関して等質。結果は次の通りであった。

① 授業過程の観察から、あくび、よそ見、私語、いたずら、姿勢の崩れ、攪乱などの非学習的活動の出現が、4年生、6年生共に国語、算数両教科で50人学級の方が多い。

② 6年生の国語、算数、4年生の国語で、30人学級が成績が良い結果

が見られた。なお、30人学級の成績がすぐれたのは主に成績中位の者の上昇によっており、必ずしも低位の者が救われた形にはなっていない。

**驚見重雄・伊津野朋弘 1958 教職員定数の教育に及ぼす影響：とくに過大学級の問題を中心として**

過大学級の問題点を探る予備的調査として、過大学級（50人以上）を有する農村地域の小規模な小、中学校、漁村地域の中規模小学校、地方都市の大規模小学校、近郊都市の大規模中学校、各1校ずつについて詳細な事例的検討を行った研究と、1958年に千葉県教育委員会が全県の小、中学校を対象に行った国語と算数・数学の学力調査と学級規模の関係を検討した研究とからなる。見いだされた主な結果は次の通り。

① 事例研究による教師の忙しさに関する資料からは、過大学級があることは児童生徒当たりの教員数が少ないことであり、過剰な仕事量の中で十分な学習指導、生活指導ができない実態が示された。また、過大学級における教師の疲労の蓄積、欠勤、研修の困難などの問題も示唆された。

② 国語では小学校で、数学では中学校で、学級規模が大きい方が学力が高い傾向が見られた。中学校の国語、小学校の算数ではその傾向はみられない。ただ、この結果は大人数学級が都市部大規模学校に多く見られることから、単に学級規模に起因するとは考えられないものであった。

**原俊之・岩橋文吉・迫田哲郎 1959 学級規模の学習効果に及ぼす影響に関する実験的研究**

実験用に編成した40人学級と60人学級の教育効果の比較研究。小学校5年生と中学校1年生それぞれに、知能、学業成績で等質な5対の大小学級を作る。指導は各対を同一教師が行う。6日間、18時限分の授業を行う。結果は次の通りであった。

① 3教科について観察した「学習活動への参加と逸脱」では、小学校ではいずれの教科も、中学校では2教科で40人学級の方が望ましい結果であった。嫌いな教科への参加状況や逸脱行動なども同様の傾向が見られ、60人学級の方が望ましいという結果はどの側面でも見いだされなかった。

② 3教科について観察した個別指導を受ける機会は、40人学級の方が小、中学校共に総ての教科で多い結果であった。

③ 小、中学校共に、出席をとる時間、体育の技の実施や理科の観察までの待ち時間は40人学級の方が短い。40人学級の方が多く学習経験を得ることができる。図工での教師の指示の徹底度も40人学級の方が高い。

④ 小学校の算数の成績では5学級中2学級で40人学級の成績がすぐれた。60人学級がすぐれるという結果はなかった。中学校の数学では5学級総てで明らかに40人学級の成績がすぐれた。なお、小、中学校共に、40人学級では成績下位の者の成績が良い傾向が見られた。

⑤ 授業後の感想文では、小・中学校共に40人学級の方に学級に対する肯定的記述が多い。

#### 小川正 1960 学級編成基準の適正規模に関する研究

観察を中心とした3つの研究が報告されている。その内3番目の研究は重松（1961）で詳しく触れられているのでここでは言及しない。

「研究1」は小学校1, 3, 5年生の大人数学級, 小人数学級の授業過程の比較である。ただ、大, 小の人数が明記されていないという問題がある。予備研究としての位置づけのものである。結果は次の通りであった。

- ① 小人数学級は授業の展開が早く、後半に十分な時間をかけられる。
- ② 小人数学級には盛り上がる学習雰囲気がある。
- ③ 小人数学級では児童の思考、発言に応じた授業展開が可能。
- ④ 小人数学級では児童の横の連帯感、協同意識が強い。
- ⑤ 大人数学級では秩序が保たれ、教師主導型の授業展開が見られる。
- ⑥ 大人数学級では受動的な学習体制が作られ、小人数学級では能動的学習体制が作られている。

「研究2」は同じ学校内に大, 小の学級を実験的に作ることで、既存の学級ではすでにできあがってしまっている学級雰囲気の違いという条件差を統制しようと試みたが、実験学級が学級としての動きを示さず、研究方法としての問題があるという指摘にとどまった。

小栗一好・大場義夫・中島孝夫・藤田禄太郎・詫間晋平・古田貞夫・岡田芳子 1960 a 「すしづめ教室」の環境衛生学的研究：第1報夏期の成績

小栗一好・大場義夫・中島孝夫・藤田禄太郎・詫間晋平・古田貞夫・岡田芳子 1960 b 「すしづめ教室」の環境衛生学的研究：第2報冬期の成績および総括

40人, 50人, 60人学級を各2教室, 計6教室での環境衛生学的調査を行ったもの。校舎は木造, 自然換気。調査結果は次の通りであった。

- ① 換気不良がすでに40人学級で見られる。50人, 60人では条件の悪さは大きな問題となる。この問題は窓を半開の状態でも生じている。
- ② 塵埃量の増加, 気温, 感覚温度の上昇の度合いは生徒数が多いほど大きい。なお, 40人学級でもその程度は問題となるものであった。
- ③ 教室環境はストーブを用い窓の開閉の少ない冬期はより悪くなる。

#### 田花為男 1960 学級規模研究の課題的意義

1960年段階での諸外国の学級規模の実態と, 外国の研究者の学級規模に関する見解を紹介した。先行諸研究から適正な学級規模に関する資料は見いだそうとしたが結論は得られないとまとめた。

ただ, 小学校2年生と5年生1,477学級についての田花らの調査で, 30人という学級規模が適正ではないかという記述がある。この調査の詳細がその後報告された形跡がなく, 裏づける根拠がないのは残念である。

#### 重松鷹泰 1961 大小学級における教授過程の比較

たまたま同一学校内に大, 小学級ができた事例を利用。小学校5年生, 47人学級と35人学級の授業過程を観察。教科は理科。2時間を対象とした。教員は2学級同一人。主な結果は次の通りであった。

- ① 多人数学級は, 全体としての学習所要時間が長くなる。
- ② 多人数学級では導入に時間がかかり, 授業の山が短縮される。
- ③ 少人数学級の児童の反応の方が質が高い傾向がある。
- ④ グループ活動での教師の対応時間が少人数学級の方が長い。
- ⑤ 少人数学級では児童の活動が協力的になり, また, 自主的, 創造的になる。教師の指導もスムーズとなった。

**大場義夫 1964 高校の「すしづめ教室」の環境衛生調査報告（冬期・夏期の総括）**

都立高校の35人、45人、55人の学級での環境衛生調査。鉄筋と木造の校舎を対象に2月と7月の2回実施。主な結果は次の通り。

- ① 冬期には木造校舎、鉄筋校舎共に炭酸ガスは恕限值を越えた。とくに鉄筋校舎の方が結果が悪い。夏期は窓を開けるため恕限值以下を保った。45人、55人はもちろん、35人学級でも問題があることが示された。
- ② 塵埃数、室内温度共に、各学級規模で望ましくない数値が得られた。
- ③ 一人当たりの占有空間の体積という観点からは、現状では20人から25人を収容するのが良い。

**神奈川県教育委員会 1965 学力調査報告書**

神奈川県下の中学3年生全員について、文部省の全国中学校学力調査5教科の偏差値の平均点を学力の指標として学級規模との関係を検討した。主な結果は次の通り。

- ① 全県で学力と学級規模との相関係数は0.25であり、学級規模が大きいほど学力が高い傾向が見られた。ただこの相関の高さは農村部の小規模校の学級規模の小ささと学力の低さが大きく影響している。都市部の学校に限っては学級規模と学力の相関係数は-0.19であった。
- ② 学級規模と学校規模との間に0.56の相関があり、学級規模と学力の相関を今回のようなかたちで算出しても、それは学級規模を独立に検討する資料とはならない。

**重松鷹泰・小笠原ミチ男 1968 学級の児童数と学級性格に関する調査**  
1961年実施の、京都市と名古屋市の小学校教員を対象とした調査研究。回答者の前年度の担任学級の人数から調査年次の学級人数への変化も考慮した検討を行う。資料整理は36～45人学級と46～55人学級の比較の形で行われた。主な結果は次の通り。

- ① 授業の進行は少人数学級の方がうまく行ったという回答傾向がある。
- ② 児童の学習の構え、学級雰囲気については学級規模の間で差はな

い。

- ③ 学習効果については少人数の方が有効という回答が多い。
- ④ 児童の問題行動，教師の疲労度は少人数の方が少ない。

### (3) 第5次定数改善(1981)に関わるわが国の研究

1981年の第5次定数改善に際しては多数の論考が出された。雑誌『国民教育』では、40号での調査報告(民研学級規模問題研究会 1979)に先立ち、「教育の荒廃を克服し、すべての子どもの健やかな発達を保障するためのあらゆる努力」の「一つに学級規模の適正化を」位置づけた(国民教育研究所所員会議 1978)適正学級規模問題の特集を組んだ。その中で、伊ヶ崎(1978)は学級規模の歴史的展開と教育効果について詳細な資料をもとに検討し、過大学級の弊害を列挙し、学級規模縮小の必要性を論じている。宮原(1978)は過大学級の問題を指摘し、それが教育条件改善の重要課題であることを訴えている。深山(1978)はアメリカの学級規模研究を紹介し、その縮小が教育活動にもたらす積極的可能性を示し、あわせてアメリカの教師の学級規模縮小への運動の紹介をした。

1980年には日本教育行政学会がその『年報6』で「学級編制の諸問題」を特集し、第5次定数改善を前提とした論考を集めた。その中で、伊藤(1980)は学級編制と教職員定数が連動している現状に対して別の標準、基準の考え方があることを指摘し、教育財政上の問題の指摘を行った。下村(1980)は40人学級は教育効果が上がるはずという前提に立っているが規模の下限までも考慮に入れた適正規模についての証拠が不十分であることを指摘し、また、新しい学習指導法が開発されてきている中で固定的な学級規模という算定方式を踏襲することへの疑問を提出している。指導内容や方法に応じた学習集団編成の必要性を論じた点が注目される論文である。これは1993年の「定数改善計画」の方針変更ともつながりをもつ内容でもあった。橋本(1980)は教育効果を高める学級編制を考える際にはきわめて多くの要因が関わっており、今後研究がまだまだ必要であることを指摘し、あわせて学習者の個人差、教材に応じて時に柔軟な学級編成を行い、学習集団の適正化を図る必要があることを述べた。牧(1980)は目的、目標によって学級編成の仕方は異なるはずだとのべ、さまざまな指導法、



指導スタイルを紹介した。また、外国の実証的諸研究を数多く紹介し、教師の指導法と学級規模との整合性が教育効果に関わる重要な要因であることを指摘した。沖原他(1980)は各国の学級編制に関する資料提供をした。学級編制基準の実際、学級編制基準と経済水準・教育世話度、学級規模と教育効果、さらに国別に、フランス、西ドイツ、イギリス、オーストラリア、アメリカ合衆国、韓国、東南アジア諸国、社会主義諸国について検討した。日本の学級編制の実態が相対的には貧弱な傾向があることがいくつかの資料から示されている。

その他には水野(1979)によるGlassらの研究の紹介がある。

実証的な研究はきわめて少なく、3つを見いだすに止まった。いずれも実験的手法を用いたものではなく調査的研究であった。

#### 全国教育研究所連盟 1970 「義務教育改善に関する意見調査」報告書

小学校教員約1,600名、中学校教員約1,900人からの回答をまとめたものである。

小学校では学級規模が21～25人、26～30人、31～35人の3つの範囲で、それぞれを担任する80%以上の教員が「大体良いと感じている」という回答を選んだ。とくに26～30人の学級規模では、94%の担任教員が「大体良いと感じている」を選んでいる。20人以下の学級規模では56%が「大体良いと感じている」が、41%の「少なすぎて困る」という回答も見られた。36人以上では「多すぎて困る」という回答が50%を越える。

中学校では21～35人の間の学級規模は「大体良いと感じている」が80%を越えるが、小学校と比べて20人以下でもなお73.5%が「大体良いと感じている」と回答している。36人以上では「多すぎて困る」という回答が50%を越える。

#### NHK 放送世論調査所 1978 中学校教育に関する調査結果の概要

中学校教員1,485名を対象とした調査。「生徒によりよい教育をするために希望すること」について3つまで、順位をつけて複数選択を求めた。「1学級当たりの生徒数を減らす」は第1選択として32.2%、第2選択として21.0%、第3選択として9.4%の選択があり、合わせて62.6%の教師がこ

れを選んだ。これは最も多く選択のあった選択肢であり、選択第2位の「教育内容を精選する」は第1選択が22.3%、合計で38.9%、第3位の「受け持ち時間を少なくする」は合計37.9%であり、学級規模縮小の希望が強いことが示された。

### 民研学級規模問題研究会 1979 「学級規模と教育活動に関する調査」の分析

45人規模、40人規模、35人規模の学級を担当する小、中学校の教員を対象とした調査（小学校2,094名、中学校1,411名）と、学級規模別に分けな  
ない小、中学校教師700名を対象とした調査の2種類を実施。結果は次の通り。

① 「行き届いた教育に必要なこと」の第1として選択されたのは小、中学校共に「クラスあたりの生徒数を減らす」で、それぞれ2/3の教師が選択をした。第3選択まで合わせると80%近くの者がこれをあげている。この回答傾向は担当している学級の規模が大きい教師の方が強い。35人学級担当者はこれを選ぶ者は40%以下となる。

② 望ましい学級規模は小、中学校共に26～30人が50%程度で最も多く、次いで31～35人に25%前後の選択があった。20人以下を選択する者は7%に満たなかった。「授業を進めたり、指導していく場合」の学級規模の評価では、35人以下とそれ以上とでは適正という評価に大きな差があった。

③ 教育活動の諸側面、「子どもとの接触、把握」「個に応じた指導」「学級のまとまり」「記録と評価」「環境と安全の保持」等で、35人以下ではそれ以上の学級規模の場合より望ましい方向の回答が明らかに多い。

④ 教科別の適正学級規模調査では総ての教科で30人以下の希望が多く見られた。体育を除く諸教科では25人以下が望ましいという回答が過半数を占めている。とくに中学校の外国語、技術家庭では半数以上の教師が20人以下を望んでいる。

⑤ 生活指導面でも25人以下という回答が小学校で74%、中学校で63%を占めた。

#### （4）最近のわが国の学級規模研究

近年に至り、いじめ、不登校に代表される教育現場の諸問題の顕在化の中で、教育条件改善の重要な条件として学級規模縮小の問題への関心は継続して払われてきた（国民教育研究所所員会議 1984, 伊ヶ崎 1988, 三輪 1990）。

1980年以降の学級規模研究としては、3件の調査と5件の教育現場事態での実証的研究を見いだした。最近の実証的な研究は学級規模のみを独立変数としたものではなく、さまざまな指導法との関わりで適正規模を検討しようとする方向に移ってきた。その場合学級集団を固定しない柔軟な児童生徒集団の編成という関心をも含んでおり、したがって「学級規模」というよりは「学習集団規模」という捉え方での研究となっている。

#### 大阪私学教職員組合小中高校部 1985 「大阪私立高校の教育条件」

大阪府下の私立高校を対象に、学校の1学級平均生徒数と退学率との関係を1980年度から83年度にかけて示した資料がある。

平均47名以上の学級を編成している学校の退学率と平均44名未満の学校の退学率は、1980年は3.50%と1.97%, 81年は3.12%と2.24%, 82年は2.81%と2.22%, 83年は2.98%と2.66%であった。年による変異はあるが、規模の大きい学級の学習環境としての問題点を提起する資料である。

#### 国民教育研究所 1986 教職活動に関する教職員の意識調査

小学校教員1,674名、中学校教員1,668名、高校教員1,857名を対象に、教職活動への態度、具体的実践、勤務実態など多面的に調査をした。その中で学級規模についての回答結果は次の通り。

① 現在の担任学級の規模が大きいと感じている教員は「非常に多い」「少し多い」をあわせると小学校62.1%, 中学校85.6%, 高校80.2%であった。「非常に多い」という回答は全体の30%であった。

② 学級規模の当面の改善については小学校は30人程度(38.4%), 中学校は35人程度(45.5%), 高校は40人程度(34.7%)が多く選ばれた。小学校では87.7%, 中学校では75.8%, 高校では59.8%の回答が35人以

下を選択した。

③ 将来望む学級規模は小学校は35人が8.8%, 30人が42.9%, 25人が24.9%, 中学校は35人が15.8%, 30人が42.8%, 25人が18.3%, 高校は35人が16.7%, 30人が40.3%, 25人が14.0%と、25人～35人の範囲への回答が多かった。40人以上を選んだ者は全体の8%に過ぎなかった。

### 加藤幸次 1990 a 「学級規模に関する研究 (I) 『完全習得学習』におけるチーム・ティーチングのもたらす教育効果の検討」

40人学級を一方は一人の教師が指導し(統制群), もう一方は2人の教師によるチーム・ティーチングを行い(実験群), 両者の教育効果を比較する。指導方法は完全習得学習により, 一斉指導と個別指導の配分は半々。固定的な学級事態についてではなく少人数事態をチーム・ティーチング場面で導入する条件の効果を検討した研究である。

対象は小学校5年生と中学校2年生。実験群に小学校は5学級, 中学校は3学級, 統制群には小, 中学校共に3学級を配置。教科は小学校は算数, 単元は「百分率」, 中学校は数学, 単元は「平行四辺形」。授業時間数については明記なし。ただし単元開始から終了までの数時間分がこれにあてられたと推測される。結果は次の通りであった。

① 学習内容の習得は小, 中学校共に条件間に差はない。知能別の分析でも差はなかった。

② 興味, 関心, 態度, 個別指導の機会についてのアンケート結果は, 小, 中学校共に条件間に差は認められない。論文では実験群に望ましい方向の結果が見られたとしているが, 事前のデータにすでに差があり結論としては正しくない。

③ 児童生徒の行動観察結果も条件間で著しい差は認められなかった。

この研究は単純に学級規模を縮小するのではなく, 生徒一人当たりの教員数を増やし指導内容や方法に応じて柔軟な対応ができるようにすることの効果の検討を実証的に行おうとするわが国での初めての試みであった。チーム・ティーチングの技法の定着が進めば実際的な教育効果は高まることが予想される。差は見いだされていないが少人数指導を行うことの否定的資料ではない。

加藤幸次 1990 b 「学習集団の規模とその教育効果についての研究—  
20人, 30人, 40人学級の比較研究」

20人学級（20～24人）、30人学級（30～31人）、40人学級（39～41人）での教育効果を小学校は5年生から6年生にかけて、中学校は1年生から2年生にかけて検討した。教科は小学校は国語、算数、計算力、理科、体育（短距離走）、図工、中学校は国語、数学、計算力、理科、英語、美術。指導法は一斉指導が基本。被験者は小、中学生共に300人～400人。学級数の明記はない。学力テストは各教科1単元ずつについて行われた。

結果は次の通り。なお論文中の考察にはデータ解釈に問題の感じられる部分があるため、以下の要約には論文中の記述とは異なるところがある。

① 小学生の学力は、知能別に検討するといくつか有意な差が見られた。6つの教科の内、知能上位群では20人学級と40人学級との間、20人学級と30人学級との間に半数以上で少人数学級がすぐれた。知能中位群でも同様の結果が見られた。知能下位群では1/3の教科で少人数学級がすぐれた。規模の大きい学級の方が高い成績を示す教科はなかった。総じて20人学級での教育効果が30人以上の学級よりも大きいという結果である。

② 中学生では知能上、中位群共に学級規模の間で明らかな差は認められなかった。教科によって規模の小さい学級が高い成績を示す場合があれば規模の大きい学級の方が高い成績を示す場合もあった。ただ、知能下位群は20人学級と40人学級とでは20人の方が半数以上の教科で小規模がすぐれる結果が見られた。20人学級と30人学級、30人学級と40人学級の学級規模間比較でも少人数条件の方がややすぐれる結果であった。中学校では学級規模の効果は、知能上、中位群では差はなく、下位群ではやや小規模がすぐれる傾向があった。

③ 学習活動に関するアンケート結果では、小学校ではどの教科についても意欲・興味、理解度、学習条件、価値・態度で学級規模間で差はなかった。個別指導機会は20人学級、30人学級と40人学級との間に差が見られた。中学校も小学校と同様の結果であった。

④ 授業観察では学級規模間で差のある結果は認められなかった。

### 加藤幸次 1991 「教育方法の多様化にともなう学習集団の規模とその教育効果についての研究」

先の加藤(1990b)の研究の継続である。主な研究内容は次の通り。

- ① 小, 中学校教員への学級適正規模に関する調査。
- ② 小学校5年生に加えて, 4, 6年生の学力資料。
- ③ 中学生の創造性テストについて学級規模の効果を見た。
- ④ 外国の学級規模調査を加えた。

教員への調査は, 小学校は教務主任, 学年主任, 2,880名, 中学校は教務主任, 教科主任, 1,460名からの回答による。主な結果は次の通り。

① 小学校の教科指導では16～35人の学級規模範囲に適正とする回答が多い。また, 16～20人の範囲に対しては「少なすぎる」の回答が20%以上あり, 31～35人では「多すぎる」の回答が20%以上あった。とくに体育では16～20人は人数が少なすぎるという回答が多い。学級指導や成績処理についても教科指導と同様の回答が見られた。なお, 教職経験による回答傾向の違いはみられなかった。

② 中学校の教科指導では, 国語, 数学, 理科, 美術, 保健体育, 家庭科では26～30人, 社会, 音楽は31～35人, 技術, 英語は25人以下を適正規模とする回答が多い結果であった。小学校に比べて教科ごとの差が見られる。また, 25人以下に対して「少なすぎる」とする回答は少なかった。

算数の学力は, 小学校4, 5, 6年生で20人, 30人, 40人学級それぞれに所属する児童, 各学年120～200人程度を対象に比較した。4年生では30人学級が40人学級よりすぐれる傾向が見られた。20人学級と40人学級, 20人学級と30人学級との間では明確な差はなかった。5年生では学級規模間に差はなかった。6年生では30人学級が20人, 40人の両学級規模条件より高い学力を示した。20人学級と40人学級との間に差はなかった。

中学校2年生, 20人, 30人, 40人それぞれの規模の学級に所属する生徒各180～200人程度を対象にS—A創造性テストA版を実施。20人と30人の学級規模条件間では差はなかったが, 20人学級, 30人学級いずれも40人学級よりも創造性得点が高い傾向が見られた。ただしこの結果の生じた理由については今後の検討が必要と考えられる。

外国の学級規模調査はわが国を訪問した外国人教員に対してなされたが、国別のサンプル数が少なく実態を十分示すものとはならなかった。

### 香川大学教育学部附属坂出中学校 1993 「学習集団の規模とその教育効果に関する研究」

モジュール学習を実施する場合、20人、30人、40人の各学級規模が学習効果にどう影響するかを、2年生を対象に3年間にわたって事例的に検討した研究である。初年度は社会、数学、音楽、2年目は国語、理科、英語、3年目は美術、保健体育、技術家庭の各教科を研究教科とした。学級編成は研究教科のみについてなされたものである。研究期間は各年度前期、後期各4週間。各規模の学級の学力は等質化を図ったが、総合点での等質化であるため各教科についての等質性は保障されていない。

主な結果は次の通り。

① 社会科：前期は「地理的分野」、後期は「歴史的分野」が題材。

・生徒の課題発想の数は学級規模が変わっても差がない。20人学級で十分多様な発想がなされることをうかがわせる。また、課題追求の着眼点は20人学級の方が広がりをもつ。そこには教師の援助可能性も関係していることが予想された。

・学級全体での意見交換のステップでは、観察、アンケートいずれも30人学級で望ましい活動をうかがわせる結果が多く、40人学級は最もネガティブな結果が見られた。パネル討議では形態、参加の様態共に規模が小さいほど好ましい結果が見られた。

・歴史的分野の習得では学級規模間で差はなかった。

・学習後の生徒の自己評価は「効力感」「友だちから積極的に学ぶ姿勢」で20人学級が高い回答を示した。

・授業過程での教師との接触では、20人、30人学級と40人学級との間に大きな差があった。

② 数学：前期は「連立方程式」（ドリル中心）、後期は「平行四辺形」（思考場面、相互交渉あり）が題材。

・連立方程式の学習成績は20人、30人学級は40人学級より高い。とくに把持は20人学級がすぐれる。少人数ほど進度が早い。平行四辺形では成

績の上位, 中位, 下位共に30人学級が20人, 40人学級よりすぐれる。30人学級では意見交換が活発であった。

・アンケートでは, 生徒同士や, 教師生徒間の相互作用は20人学級, 30人学級, 40人学級の順で活発であった。

③ 音楽: 前期は曲づくり, 後期はリコーダ・アンサンブルが題材。

・アンケートから, 少人数ほど学習意欲が高まる傾向があり, 集中力や楽しさも少人数学級の方が望ましい結果であった。指導効果も少人数条件の方が高い傾向が見られた。教師の指示は少人数ほど徹底しやすい。

④ 国語: 前, 後期共に作文が題材。

・作文共同制作にあたってのブレイン・ストーミングでは20人学級が30人, 40人学級の場合より発想の広がりや言語感覚などの質および量ですぐれる傾向が見られた。

・学習活動後の自己評価では20人, 40人学級に比べて30人学級がよくない結果であった。

⑤ 理科: 前期は「物質と原子」, 後期は「生物のからだと細胞」が題材。

・生徒間の話し合いは, 40人学級より20人, 30人学級の方が多傾向があった。教師への発表は20人学級が30人, 40人学級より多傾向があった。

・授業所要時間は人数が少ない方が短くてすむ傾向があった。

・アンケートによる学習活動の活性化, 充実感は規模の小さい学級ほど効果的な傾向の回答があった。

・学習内容の習得は, 前期のデータは解釈不能だが, 後期については基礎, 発展問題共に20人学級が他の条件よりもすぐれる傾向があった。

⑥ 英語

・ペア学習での集中度が20人学級では他の条件よりも高い傾向があった。ペアとペアの距離が20人学級では大きく, 互いに影響されにくいことも効果を高める要因ではないかという解釈がつけ加えられた。

⑦ 美術: 前期は「絵文字」, 後期は「ペーパークラフト」が題材。

・前期に難易度で高, 低の2コースを設定したところ, 少人数学級ほど難易度の高いコースを選ぶ傾向あり。なお, 教師との接触頻度は人数の少ない方が多い傾向があった。



・後期の生徒の学習意欲や作品への自己評価は少人数条件の方が高い傾向があった。ただし教師の評価では条件間に差はなかった。また少人数の方が作品が似る傾向が指摘された。

⑧ 体育：「バレーボール」「障害走」「創作ダンス」が題材。20人学級と40人学級との比較のみ行う。

・バレーボールのスキルでは20人学級がややすぐれる傾向があった。ただしゲームの盛り上がりは40人学級の方がやや高い傾向があった。なお生徒間、教師生徒間の交流では差がなかった。

・障害走の記録の伸びは上、中級者では20人学級、下級者は40人学級で大きかった。ただし学習成果の自己評価は上、中、下共に20人学級が高かった。知識テストも20人学級がややすぐれた。

・創作ダンスは個人の技能の伸び、学習活動への自己評価共に20人学級の方がすぐれる結果であった。授業への集中度、練習スペースへの不満のなさで20人学級の方が望ましい結果を見た。

⑨ 技術家庭科：前期「電気」、後期「食物」が題材。20人学級と40人学級の比較のみ行う。

・電気の知識テストでは、基礎的内容では差がないが困難度の高いものは20人学級がややよい。また授業も20人学級の方が早く進む。

・食物では男子のみ20人学級の方が知識テストですぐれた。学習過程での学習外行動は40人学級の方が多い傾向がある。

### 東京都立教育研究所学習集団プロジェクト 1993 「学習集団と教育効果に関する研究」

この研究は教員の学級規模に関する意識調査と、規模、指導形態と教育効果を検討するための授業観察からなる。意識調査は東京都内の公立小学校教員645名、公立中学校教員359名、公立全日制普通科高校教員334名からの回答による。

意識調査の主な結果は次の通り。

① 小学校での一斉指導の適正規模は26～30人、21～25人にそれぞれ39%の教員の選択があった。少人数がよいという理由には「児童の反応を十分に把握できる」「机間巡視など、個々の指導ができる」が多くあげら

れた。一方31人以上を適正規模とする少数の回答者は「多様な人間関係ができ、社会性の育成を図ることができる」「集団の機能が発揮でき、集団の士気が高まる」「児童が互いに啓発することができる」といった理由をあげた。

② 小学校での個別指導時の適正規模は15人以下を29%、21～25人は28%、26～30人は26%の教員が選択した。

③ 小学校の学級経営の観点からは26～30人に44%、21～25人に37%の回答があった。現在担当する学級の人数の多い教員ほど26～30人への回答割合が高い。また、小学校の方が後の中学校、高校よりもこの側面での規模が小さい傾向がある。

④ 中学校の一斉指導の適正規模は26～30人を選ぶ教員は36%、20人以下は27%、21～25人は24%と小学校よりもやや小さい学級規模を選ぶ傾向があった。とくに外国語と数学は20人以下を40%前後が選択し、他の教科よりも小規模の学級が選択される傾向が強い。少人数がよいとする回答者のあげる理由とやや規模の大きい学級をよいとする回答者のあげる理由は共に小学校と同様であった。

⑤ 中学校の個別指導時の適正規模は15人以下は42%、16～20人は24%が選択した。社会科、理科、外国語ではほぼ半数程度が15人以下を選んだ。ここで見られた一斉指導との適正規模の差が大きい結果は、学習形態に応じた学習集団の柔軟な編成の必要性を示唆するものである。

⑥ 中学校の学級経営上の適正規模は26～30人を44%、21～25人は23%、31～35人は21%の教員が選択した。

⑦ 高校の一斉指導では26～30人は31%、21～25人は28%、20人以下は21%が選択した。芸術、外国語で適正規模が小さい傾向があった。

⑧ 高校の個別指導での適正規模は15人以下が49%、16～20人が22%であった。社会科、数学、理科、外国語、家庭科は半数以上が15人以下を選んだ。高校では少人数による個別指導機会の必要性が強い傾向がある。

⑨ 高校の学級経営では26～30人は39%、21～25人は22%、31～35人は22%が選択した。

⑩ 教職経験年数の長い教員ほど適正規模が大きい傾向があった。

授業観察は、小学校5年生6学級について国語を各学級2回観察した。授業は20人、30人、40人の3規模の学級で「一斉指導に個別指導を取り入れた指導」「個別学習を中心とした指導」の2つのうちいずれかの指導過程をとった。各条件1学級の事例研究である。結果は次の通り。

① 学習への積極性は学級規模による差がなかった。教師の指導の徹底と学習への集中度では規模が大きい方がやや望ましい結果であった。

② 教師との個別的接触は40人学級で少ない傾向が見られた。学習への主体的な取り組みでは一斉方式では少人数が、個別では規模の大きい条件が望ましい活動を示した。

③ 授業後の児童の感想調査では学級規模間の差は見いだされなかった。

この報告書のまとめとして「社会性重視か個別指導重視かという教師の教育観が適正規模の判断に影響している」「教師は学習形態によって適正規模が違っていると捉えている」「教育効果をあげるための諸要件」「適正規模の特定は困難」の4点をあげている。ただ、少なくとも40人学級よりも小さい規模の学級が必要という認識が多数の教師の一貫した回答であるという点がまとめから落ちているため、あらためて指摘しておきたい。

#### 日本教職員組合 1995 「教員の勤務実態報告書」

小学校教員4,822名、中学校教員2,701名、高校教員1,436名、障害児学校教員246名からの回答による実態報告である。

残業時間や家庭への仕事の持ち帰りなど、教員の勤務の多忙化の実態を示したのち、「多忙化解消に必要なこと」を3つまでの多肢選択により回答を求めた結果が示された。教育効果と直接関わる資料ではないが、教員の教育活動に影響する要因として学級規模がどう位置づくかを示すものとして紹介する。

① 小学校では「教職員の定員増」(54.1%)、「学習指導要領の見直し」(51.4%)に続いて3番目に「1学級当たりの児童生徒数の縮小化」(40.0%)があげられた。

② 中学校では「教職員の定員増」(61.6%)、「部活動の規制や社会教育への移行」(47.5%)、「学習指導要領見直し」(37.9%)に続いて「学級定員

削減」(28.7%) があげられた。

③ 高校では「教職員の定員増」(57.5%), 「学校週 5 日制の早期実施」(44.0%) に続いて「学級定員の削減」(39.1%) があげられた。

なお, 小, 中, 高校共に第 1 位は学級定員削減と密接に関わりをもつ「教職員の定数増・持ち時間数の減」で, 54 ~ 62% の回答があったことを指摘しておきたい。

#### (4) 外国の学級規模研究

外国での学級規模研究は, 田花 (1960), 深山 (1978), 下村 (1980) 牧 (1980), 沖原他 (1980) 等で紹介されてきた。また, Lindbloom (1976), Educational Reaserch Service (1978), Glass (1987), Finn & Voelkl (1994) 等のレビューも見ることができ, 数多くの実証的な研究が積み重ねられてきているのである。

1979 年に雑誌『レファレンス』で水野が統制条件にバラエティのある数多くの研究を通して学級規模の効果を検討するために Meta-Analyses を導入した Glass らの研究を引き, 学級規模を 40 人から 25 人までに減らしても学力の向上は非常に小さいという実証的検討資料を紹介した。

協力者会議の「学級規模が 20 人程度まで縮小しないと教育効果の差が顕著には現われない」という記述は, 水野よりも学級規模縮小の効果をさらに低く解釈したきらいはあるが, その主要な根拠には Glass らの研究があると思われる。Glass らの研究結果の読み取り方によってはそのような議論を引き出すことができないわけではない。しかし三輪 (1990) はそのデータを「学級規模が……三〇人規模より小さくなると学力は急上昇し」と読み, 学級規模縮小と学力上昇の「両者の関係は単純明快である」と述べている。

Glass らが後にまとめた著書 (1982) では, 水野の活用した資料は 100 時間以下の教授活動の場合の結果であり, 100 時間以上の教授活動を行った場合学級規模縮小が教育効果に及ぼす効果はもう少し大きくなることが示されている。Glass らの紹介は部分的なものにとどまっているといえよう。なお, 同じ著書に, 学級規模と生徒一人当たりにかかるコストについて, 15 人学級までは上昇カーブが小さいという資料もある。

また最近、協同学習の主導的研究者のひとりであるジョンズ・ホプキンス大学の Slavin が Glass らの研究を再検討し（1984, 1986）、彼らの研究の結論に対して疑問を呈していることにも留意すべきであろう。Slavin によれば Glass 他（1982）で分析対象とされた諸研究の数が十分説得的なほど多くはなく、しかも採用されたものも内容面で適切性に疑問があるなどの指摘を行っている。

ただし、Slavin も自身の分析を通して学級規模の教育効果については積極的な結論を出していない。彼はそれを学級規模に応じた教授ストラテジーがとられていないことによると述べている（1989）。なお、学級規模の縮小が教師と生徒のモラルの上昇をもたらすという Glass らの結果についてはその意義は認められている。

### 3 教育効果を高める学級編制のあり方

#### (1) 研究資料からのまとめ

**第2次定数改善前後までのわが国の研究から** この時期の学級規模と教育効果に関する比較実験は迫田（1958）が小、中学校、40人学級と60人学級の比較、川地・名和（1958）は小学校、30人学級と50人学級の比較、原・岩橋・迫田（1959）は小、中学校、40人学級と60人学級の比較、重松（1961）が小学校、35人学級と47人学級の比較をしたものであった。そこではほぼ一貫して学級規模の小さい条件の方が教科内容の習得、児童生徒の授業への参加様態、個への教師の対応などで有効であるという結果が多く示された。しかしながら、現今問題とされている40人学級とそれ以下の規模の学級との間の比較研究になってはいない。

教員へのアンケート調査は川地・名和（1958）、重松・小笠原（1968）がある。前者は小学校教員を対象にし、授業や学級の間関係、管理的側面では学級規模35人以下で適当だとする回答が多かった。ただ科目によって回答に多少の差があり、回答者の教員は単純な学級規模縮小の観点から回答しているのではなく、彼らの経験に基づき教材特性に応じた適正規模をイメージして回答していることがうかがえた。また、学級規模の縮小が過ぎると人的交流から生まれうる効果が見込めなくなるという趣旨の回答

が見られたことにも留意したい。後者は36～45人学級と46人～55人学級との比較であり、40人以下の学級についての比較資料がない。

他の時期には見られない研究としては小栗他(1960 a, 1960 b)と大場(1964)の学級規模と衛生環境の調査がある。前2者では中学校の木造校舎での40人学級, 50人学級, 60人学級の比較を行い、後者では高校の鉄筋校舎での35人学級, 45人学級, 55人学級の比較を行った。いずれも相対的小規模学級でさえ衛生的な問題が指摘され、教室の体積に対しては20～25人規模に縮小する必要があると結論づけられた。

なお、鷺見・伊津野(1958)は千葉全県下の小・中学生の学力の検討の中で、神奈川県教育委員会(1964)は県下の中学生全員の学力の検討の中で、学級規模と学力との間に正の相関傾向を見いだしている。しかし、両研究共に相関的検討では学級規模と学校規模とが独立でなく、学校規模の大きい学校は都市部にあり、数値がそのまま学級規模の教育効果を表しているとは言い難いと指摘している。

第5次定数改善前後までのわが国の研究から過大学級に対する40人学級の教育効果については先にまとめた1960年代までの実証的研究で大筋明らかにされていた。60年代後半から70年代にかけてはわが国での実証的研究は3つの調査的研究を見いだしたにすぎない。しかし、さまざまな実証的、実態記述的資料を活用しての論考は数多くなされた。

雑誌『国民教育』での諸論文は教育現場からの発想を強くもち、定数改善の根拠と世論づくりに貢献したと考えられる。また、教育行政学会の特集は定数改善に関連して次のような諸点を提出したことにその意義が認められる。

① 固定的な学級編制という考え方に加えて柔軟な学習集団編成という考え方を示した(下村 1980, 橋本 1980)

② 学級規模に応じた指導法の改善工夫がなされなくてはならないことを指摘した(牧 1980)

さて、学級の適正規模に関する調査的研究は、小、中学校教員を対象とした全国教育研究所連盟(1970)と、同じく小、中学校教員を対象とした民研学級規模問題研究会(1979)があった。前者では21～35人の学級規模は大多数の教員がよいと感じていることが示された。とくに26～30人

の範囲に選択のピークがあった。また中学校では小学校よりも適正規模がやや小さい傾向があった。後者でも26～30人の範囲を適正とする回答が多い結果であった。また教科や指導領域によって適正規模が異なる傾向もみられた。教員にとって学級規模縮小は教育改善の最重要の課題であることも中学校教員を対象としたNHK放送世論調査所（1978）と民研学級規模問題研究会（1979）の双方で明らかにされた。

**最近のわが国の研究から** 1990年代に入り「指導法に応じた学習集団の適正規模」という観点からの研究が行われるようになった。加藤（1990 a）が小学校と中学校について行ったティーム・ティーチングの効果に関するアクション・リサーチはその明確な有効性を見いだすことはなかったが、1学級当たりの教員数を増やすことで児童生徒の実態に応じた指導活動が可能であることを示す研究であった。香川大学教育学部附属坂出中学校（1993）は、モジュール学習に適合する学級規模を、20人、30人、40人学級について比較検討したものであった。全教科の事例的検討であったが、多少の例外的結果はあったもののほぼ一貫して小規模条件が教育効果の面ですぐれることが示されたのである。

新しく開発されてきたいずれの指導法も、その実現には教師の児童生徒一人ひとりへの対応可能性が保障されることが前提となっている。そのような条件が満たされていないところでさまざまな工夫を行うことにはおのずから限界があると考えられるのである。

加藤（1990 b）は小、中学生を対象に20人、30人、40人学級の教育効果を知能別のデータもあわせて検討した。中学校の一部で規模の大きい学級条件の方が効果がすぐれる結果が見られたが、より多くの側面で小規模学級の方が効果的であるという結果が見られた。加藤（1991）では、小学校で20人学級と40人学級の違いに差がなく30人学級が効果的という結果、中学校では20人、30人学級が40人学級より創造性ですぐれる結果が見いだされた。教育現場を用いた実証研究につきものの信頼性に関わる結果の一貫性という点では弱いところが各所にあるが、いずれにせよ40人学級をさらに縮小した方が教育効果が高まるであろうという方向は一貫していると考えられよう。東京都立教育研究所学習集団プロジェクト（1993）では20人、30人、40人学級で、一斉授業の場合および個別指導の場合の学

習指導過程を検討したが、それぞれの条件1ケースの事例研究でもあり明らかな条件間の違いを示唆する資料は見られなかった。

学級適正規模に関する教員調査は、国民教育研究所(1986)、加藤(1991)、東京都立教育研究所学習集団プロジェクト(1993)で行われている。国民教育研究所の調査では小、中、高校の教員は現状の学級規模を過大と感じ、現状を踏まえて段階的に縮小すること、将来的には30人前後の学級規模が望ましいと考えていることが明らかになった。加藤の調査は小、中学校教員を対象に教科別の適正規模を質問したものであり、16人～35人の間に多くの選択が含まれた。ただ、教科によって適正規模の違いが見られている。また20人以下の規模あたりから「少なすぎる」という回答も一定数現れはじめ、教員が集団内相互作用をも考慮に入れて回答している様子うかがえた。東京都立教育研究所学習集団プロジェクトの研究は小、中、高校教員を対象とした指導形態との関わりでの適正規模調査である。一斉指導では小、中、高校ともに21人～30人の間に多くの選択があった。個別指導では15人以下への回答が増加し、とくに中、高校ではその傾向が著しい。学級経営の観点からは授業よりもやや適正規模が大きくなるが、多くは35人以下に止まっている。これらの調査にも40人学級が適正規模であるという結論は見いだされない。規模の縮小の必要性が強うかがえる資料といえよう。また、指導形態により適正規模が違いうかがえ、従来の観点のように固定的な学級組織のみを前提にしていたのでは現場の学習指導実態への対応は難しいこと、また教師の実践展開を阻害しかねないことが示された。

日本教職員組合(1995)は、小、中、高校の教員の多忙な実態を残業、家庭への持ち帰り仕事などの調査を通して明らかにし、そのような多忙化解消の方策を調査した。そこでは学級定員の削減は常に3～4番目と上位に位置づく要求となっており、教員の強い要求をそこうかがえた。また、小、中、高校ともに第1番にあげられたのは教職員の定員増であった。このことは、学級規模縮小の問題が学校組織全体での教員の仕事量、仕事内容と密接な関わりをもつことを意味していると考えられるのである。

**外国の研究から** 十分な検討をここで行うことはできなかったが、外国の研究によっても多様な教育場面に一律に適用できる適正規模を見いだす



には至っていないように思われる。しかしながら少人数の学級の方が教育効果が高いという傾向性は認められる。ただその効果がどこで大きくなるかというところで議論が分かれている。

1980年代以降常に引用されてきた Glass らの研究は、その信頼性に対する Slavin の説得力ある批判からもそれは必ずしも全面的に拠って立つ資料的根拠にはならないと考えられる。また、その研究が指導法等との相互作用を前提に検討されたものではないという点は十分留意すべきである。

なお、加藤（1992）はアメリカ合衆国のノースカロライナ州で Glass らの研究に依拠して、教育効果を上げるべく 15 人以下の学級規模をめざす教育政策がとられたことを紹介している。実証的な資料を根拠として（その妥当性には問題があったのだが）それに沿った政策的対応をしようとする前向きの体質と、20 人規模までは縮小しても効果が薄いというところばかりを強調して（その解釈にも問題はあるが）学級規模縮小を取り上げようとしない後向きの体質との相違は、学校教育は誰のためのものかということについての基本的な考え方の違いを示唆するもののように考えられる。

## （2）学級編制のあり方

**学級の適正規模について** 学級の適正規模を一律に決めることは困難であり多様な教育的条件のもとでは必ずしも意義のあることではない。しかし、適正規模を見いだすことができないということとわが国の現状の学級規模を縮小することは意味がないという説とは別物である。そこには論理のすり替えがある。これまでの検討によれば現状からの規模縮小が教育効果を高めるという証拠の方が多いためである。相対的に高い教育効果の見込める、ある程度の幅をもった学級規模の適正範囲という形ならば、広く納得の得られる数値を出せるのではなかろうか。これまでの検討を通して学級の適正規模については次のような結論を導くことができよう。

「学級を単位とした学習指導法による場合は、ほとんどの教科で 20～30 名規模の学級が児童生徒の学習内容の習得の上で効果的である。この規模はまた、児童生徒の相互作用から得られる多様な経験の習得をも見込める

ものである。」

児童生徒の状態、教材の特性等によって学習指導法を工夫する場合は、20～30名よりさらに小さい規模の学習集団編成が効果的な場合がある。英語などではそのような場面の必要性が強いことが予想されるし、完全習得学習による習熟度別指導を設定する場合には習熟度の低い児童生徒にそのような学習環境を作ることも必要となる。

検討してきた研究資料の中には高校の学級適正規模に関するものがきわめて少なかった。しかし教師への調査では、小学校よりも中学、高校で小規模学級を必要とする回答が多い傾向があったことから、上記の結論は高校でも該当するものと考えられる。

なお、わが国の現状では平均学級規模が1994年で28.5人、中学校で33.2人となっている（「学校基本調査報告書」による：清水他 1995）。この数値をもって、すでに学級規模は大きくはないという論調の意見が散見されるが、現行の学級編制原理のもとではやはり規模の大きい40人学級が現実に多数あるということを忘れてはならない。また高校は入学定員を限って募集しており、今回の改善計画の後も基本的には40人学級に止まるのである。

協力者会議の中間まとめで書かれていた「学級規模の縮小と教育効果との関係は必ずしも確かではない」という文言は正しかっただろうか。確かに大規模学級の方が効果的だという資料がないわけではない。しかしほぼ一貫して小規模学級の方が教育効果が高いという研究結果の方がはるかに多いのである。それは教師の実践経験を踏まえた意見調査資料からも明確である。明らかに間違った文言だと言うことができるのである。

さまざまな研究資料は十分適正に検討されなくてはならない。ところが1990年代のいくつかの研究には、学習集団規模という視点からの研究の広がりを持ち、現場を使い、比較的適切な事態設定のもとに資料収集をしながら、その解釈の段階で客観性を欠いているものが散見された。その考察結果が「大規模の学級の方が教育効果が高い」場合を強調する協力者会議の文言の裏打ちのひとつの根拠になったかもしれない。研究者の関心が新しい指導法に傾きすぎていることがそのような考察の歪みをもたらしたのかもしれない。せっきくの資料がありながら研究者が予め持っている立場

のために結果が正しく生かされないというのでは、教育改善の論議の際に実証資料を以て論議する文化がないという、前に触れたわが国の教育文化が変わらずそこにあることになるのである。

**現場の学級編制における自由裁量の拡大の必要性** 教職員定数改善に際して学級規模縮小という形で「学級編制の標準を変更する」とこと、「多様で柔軟な指導方法が工夫できるような教員配置」という、教職員定数改善の2つの方針を二者択一的に選択すべきではなかった。学級規模縮小をもっと進めるべきであった。その場合児童生徒相互の生み出す教育資源を減らさないために、単純に30人を越える規模になったら学級2分するというようなこれまでの編制原理ではなく、そこに現場の柔軟な裁量を可能にするシステムを考えるべきであった。

協力者会議が新たに採用した方針は新しい社会に対応するための教育を進める上で魅力ある観点であることは認められよう。しかし、後に触れるような教員を取り巻くさまざまな困難な状況がある中で「多様で柔軟な指導方法」を積極的に導入することを教育現場に勧めてもそれは可能なのだろうか。受け入れる余力のない現場に実状に合わない「正論」を押しつけて、実現できなければ非難するというようなことになり、ますます現場教師を窮地に立たせることになりはしないだろうか。加藤他の『文部時報』掲載の対談（1993）では加配教員を活用したチーム・ティーチングの実践例が生き生きと語られ現場への情報となっているが、それは一方で「このようにやれるのになぜやらないのか」という圧力にもなるものではないだろうか。

実際にたとえばチーム・ティーチングの考え方や方法は日本の教育現場にほとんど根づいてはいない。加藤（1993 a）の指摘するように「率直に言って、わが国の教師は……他の教職員と協力することに強い抵抗を示してきた」のである。教師同士の連携に対する不安が先立ち、導入をためらっているか拒否反応を示しているかという状況が実態である。

教育の現場から醸成されるべき実践への発想は、官製の研修ばかりで民間の教育研究活動がきわめて難しくなっている現状では芽からつぶされていく。習熟度別指導、コンピュータ教育、オープン・エデュケーション、等々、本来魅力的なそれぞれの学習指導法が上からの紹介、押しつけにな

り、現場は常に受け身で対応しているという実態の中で「多様で柔軟な指導方法」を実現することはできるのだろうか。それを「要望する声」はどこから出ているのだろうか。まず学級規模の縮小を実現して、教師の側に実践研究、実践開発の時間と意欲を作り出してからそれは可能になるのではないか。

さて、学級の適正規模は教育場面により変化するものであり、すべての場面で通用する数値を出すという性格のものではない。その意味で場面に応じた学習集団適正規模という用語でこの問題を考えることは適切であるように思われる。

もちろんそこでは学級という児童生徒の拠って学習、生活をする重要な場所を軽視するということではない。加藤(1993 a, 1994 a, 1994 b)の提案するような、アメリカ合衆国に見られる教師とそれを支える専門家がほぼ半々であるような協業スタイルをめざそうとすることは、これまでの学級集団を生かす工夫を重ねてきた日本の実践の積み重ねを生かすことにならないし、教師が生活面もある程度抱える形で指導を行ってきた過去の成果を否定的側面のみで評価することになる。学級という子どもの学習の軸となる集団も含めて学習集団と捉え、その規模を問題にすべきだと考えるのである。

基本に20人～30人の学級集団があり状況に応じて学校が適正と考える規模の学習集団に組み直していく。そのような自由裁量が可能であれば、実践は豊かになり教育効果も期待できるであろう。35人程度の児童生徒数となったとき、そのままの規模で1学級とするか2つに割るか、割り方をどのようにするかなどを、児童生徒の実態、教師の指導観・指導方法、教科・教材に応じて学校が選択、判断できるというような、学級編制における現場の自由裁量を認めるシステムが考えられてよいのではないか。低学年は少人数で、高学年はやや多人数で、というような割り振りを考える学校があってもよいのではなかろうか。さらには特定の教科は少人数の学習集団で学ぶというような選択をする学校があってもよいのではないか。

**現場にとっての教員採用増の必要性** 教職員定数改善によって改められるべき教育条件は学級規模だけではない。協力者会議の「中間報告」では「Ⅱ 今後の教職員定数の在り方」の項で増員の必要な教育分野を次のよ

うに多面的にあげている。

新しい指導法を積極的に導入できるため、コンピュータ教育の中核教員、教育委員会における指導・助言体制のため、生徒の教科選択が可能なように、生徒指導上の困難校への対応、不登校への対応、障害児への対応、帰国子女や外国人への対応、学校給食のための栄養職員、大規模校での養護教員複数化、図書館職員の増員、小規模校への配慮、教頭の複数配置、教員の長期研修制度への対応、複式学級の解消、高校転入学への対応、情報化・国際化への対応のための少人数教育、高校家庭科男女必修への対応、進路指導担当者、教育相談担当者、重度・重複障害への対応等。

学校を取り巻く状況が変化する中、教員の仕事の多様化、複雑化は著しい。「小規模学校の最低教員数の基準の引き上げ」(国立大学協会教員養成制度特別委員会 1995)なども必要となろう。

今回のようなわずかな定員増でやり繰りし凌いでいこうという認識は、生徒指導上のさまざまな重大問題の頻発の前には甘いといわざるをえない。また、問題は児童生徒の側だけに生じているのではない。教師という職業が精神健康を蝕んでいるというさまざまな資料もだされてきている。

文部省地方教育課の調査(清水他 1995)によれば、教員の病気休職者に占める精神性疾患による休職者の数は、1979年は17.9%であったものが1984年には26.0%と1/4を越え、1993年には33.1%と1/3にせまっている。このような教員という職業の精神的負担の大きさは、日本教職員組合の調査(1995)に見られる多忙な実態だけに理由があるわけではない。大前(1995, 1996)は、教員のバーンアウト現象に着目した調査を報告している。バーンアウトは燃え尽き症候群ともいわれ、とくに対人的なサービス労働に従事する者に顕著なものである。教師のバーンアウト度の調査結果から、「バーンアウトの危険信号がついているとされるものが30.9%を占め、バーンアウトしているものが14.8%、ほとんど臨床的なうつに近い急性の状態にあるものが6.7%もいる……良好であると判定できるものは37.5%でしかない」(大前 1995)ことが明らかにされている。とくに40代の女性教師では「その56.9%がバーンアウトの危険信号を越えており、25.2%が燃え尽きているという異常事態を示している」(大前1995)という結果もあるのである。

大前(1996)では学級規模とバーンアウトの関わりを検討しているが、小学校では小規模学級でバーンアウトが少ないが、中、高校では学級規模とバーンアウトの有意な関連性を見いださなかった。後者の理由としては単純な時間的、物理的多忙化の問題を蔽う多様な要因が存在するためと解釈された。

「これまでヒューマン・サービスの従事者は善意の人、篤志の人とみなされ、語弊はあるが、美談の主人公になっていたようである。そのためか、その本質ともいえる困難さが故意に隠され、しばしば見映えのよいところだけが重宝され、ストレスを語ることは、何か後ろめたさを感じさせるようなことさえなくはなかった。この言葉が語られることで、現代社会のヒューマン・サービスの需給体制の不備が改めて問い直されることにもなった。サービス従事者個々の責任よりも、もっと奥深くにある何かが問われなければならないのである」(田尾・久保 1996)という指摘は教師という職業に対してそのまま当てはまるところがあるだろう。对人的サービス活動から生じるストレスは受け手の要求に応じきれない慢性的な人的資源不足にさらされるところにある。したがって、バーンアウト低減の手がかりは「何よりも人員の確保」であり、「人員の絶対数の確保以外はすべて次善の策でしかない」(田尾・久保 1996)という結論には注目すべきものがある。

現代の教師の多忙な実態に加えさまざまな社会的要求に応じきれないところからくる精神健康上の問題の多発という現実に対しても、行政は教職員定数の大幅な増員を軸とした解決を図るべきであろう。本論では教育財政的な検討は筆者の力を越えていることから行っていないが、そこで最大限の努力がなされてしかるべき状況があることは示し得たと考える。

国立大学協会教員養成制度特別委員会(1995)にある「教育は人間の成長発達を助け人格の完成を図るという人間の根底的な営みであり、この教育の改革を進めるにあたっては、教育のあり方を経済効率や合理性の観点から発想する傾向や、財政的観点からの評価を優先させる傾向については見直しが必要な時期を迎えている」という文章は、1990年の中央教育審議会の審議経過報告に見られるような、教育を論ずるにあたって「効率」という言葉を臆面もなく用いる状況に多大な問題を感じる者として賛意を表

したい。

なお、強力な管理体制のもとでは教師の生き生きとした実践を生むことは不可能であり、その面でも行政の構えの変更が必要であろう。

**学習環境として捉える学級規模** 学級規模という教育条件の教育効果に関する諸研究を検討する過程で感じた、実践側にある問題点を最後に指摘しておきたい。

小規模学級の有効性の理由として教師の指導の徹底、個別指導の機会の増大、教材準備の余裕などがよくあげられるが、それら理由の多くが「教える」条件としての適切性にかかわる事項なのである。教師の指導条件としてのメリットという視点から教育効果の由来を説明することが多いのである。

しかし、教育効果が生じるのはそのような教師の活動もひとつの要因となって学ぶ側の「児童生徒の動機づけが高まるため」なのである。すなわち教えやすさからではなく、学びやすさの面から学級規模の教育効果を考えていくという接近がともすると脇に置かれる傾向が感じられるのである。

公開授業の後の検討会で、授業を通して児童生徒がどのように変わったかという学習者から出発する議論がなされなくてはならないのに、教師の「教え方」の適否に関する意見交換で終始するという場面にしばしば出会うが、それと同様の感覚が学級規模の考察過程でもうかがえるのである。

教師が学習者一人ひとりの状況を把握でき、彼らが理解しやすい援助が可能となるため学習者に分かる喜びの体験が増し、学習意欲が高まるとか、協同的な相互作用を学習者の間で積極的にもつことができる規模であるため、信頼に支えられた人間関係による動機づけの高まりが期待できるとかいった、学習者への影響まで踏み込んだ理由の解明が求められよう。

学級規模の20人～30人への縮小というステップの実現を求める過程で、教育現場では規模に応じた指導法の開発に積極的に取り組まねばならない。Oakley (1970) は多様な規模の学級に対する教師の指導の変化を小学校を対象に観察した結果、学級規模の変化は教師の教室内行動にドラマティックな変化をもたらさないこと、教師の好みや教師自身のスタイルの方が行動決定因として重要であることを報告している。また、日本と韓国

の小学校教師の指導スタイルを比較検討した Itoh (1990) は、日本の教師は学級規模 (35 人未満, 35 人～40 人, 41 人以上) に関わりなく教師中心の指導法をとる傾向があるが、韓国の教師の場合学級規模によって指導傾向が変化することを報告している。

学級規模の縮小は教師の労働条件の改善であり教える者の動機づけを高める重要な条件であるが、それ以上に児童生徒の学習条件の改善として重要なものであるとしっかり捉えられるべきである。そして学習者にとってよりよい学習環境となる集団編成が、実証的、実践的根拠をもって現場の主体的で自由な裁量でできるような教育環境づくりに向けた行政の努力が求められるのである。

付記: この研究は、全国私立大学教職課程研究連絡協議会のワーキンググループ「教員定数改善問題検討委員会」の報告書作成と並行して行ったものである。このワーキンググループでは教員採用の減少にともなう諸問題を、学級規模縮小に止まらず論議した。そこへの委員としての参加を通して学ぶことは多く、本稿にさまざまな形で入れさせていただいた。資料についてもこの委員会から入手できたものもあった。フリーな会合の中で、どの意見を誰からということは特定できないが、委員会の次の方々に深く感謝いたします。

梅沢馨氏 (酪農学園大学), 佐藤幹男氏 (仙台大学), 林幹夫氏 (共立女子大学), 岡屋昭雄氏 (仏教大学), 山本克典氏 (神戸国際大学), 藤井泰氏 (松山大学), 勝山吉章氏 (福岡大学), 奥田泰弘氏 (中央大学), 石川隆三郎氏 (千葉工業大学), 蔵原清人氏 (工学院大学), 小笠原喜康氏 (日本大学), 安藤知子氏 (筑波大学)。

また、やや発表時期の古い資料については、直接著者や研究所のお手数を患わせることも多かった。突然の電話などにも応じていただき、貴重な資料をお送りいただいた多くの方々にも厚くお礼申し上げます。

なお、本稿執筆のための資料収集には広島県高等学校教職員組合の教育研究所から費用の援助をいただいた。あわせて深く感謝いたします。

## 文 献

- Educational Research Service 1978 *Class size: A summary of research*.  
Arlington, VA: ERS
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. 1994 Class size. In T. Husen, & T. N. Postlethwaite (eds.) *The international encyclopedia of education* 2nd ed., Pp. 770-775, Pergamon.
- Glass, G. V. 1987 Class size. In M. J. Dunkin (ed.) *The international encyclope-*



- dia of teaching and teacher education*. Pp. 540-545. Pergamon.
- Glass, G., Cahen, L., Smith, M. L., & Filby, N. 1982 *School class size*. Beverly Hills, CA: Sage.
- 原俊之・岩橋文吉・迫田哲郎 1959 学級規模の学習効果に及ぼす影響に関する実験的研究 九州大学教育学部紀要 6, 81-110.
- 橋本幸子 1980 学級編制に関する一考察 教育行政学会年報 6, 149-165.
- 蓮見音彦 1993 これからの教員配置の在り方 教育委員会月報 515, 4-9.
- 市川昭午 1995 臨教審以後の教育政策 教育開発研究所
- 伊ヶ崎暁生 1978 学級規模問題の現状と課題: 学級規模の適正化を求めて 国民教育 36, 4-44.
- 伊ヶ崎暁生 1988 教育課程と教育条件: 学級規模を中心に 国民教育研究所編 新教育課程読本 労働旬報社 Pp. 190-200.
- Ito, A. 1990 Teaching styles and class size in Japanese and Korean primary schools. *Psychological Reports*, 6, 1103-1106.
- 伊藤和衛 1980 学級編制標準の改善について—教育行財政の観点から 教育行政学会年報 6, 9-28.
- 香川大学教育学部附属坂出中学校 1993 学習集団の規模とその教育効果に関する研究(平成3年度研究報告書) 香川大学教育学部附属坂出中学校
- 神奈川県教育委員会 1965 昭和39年度神奈川県中学校学力調査報告書 教育調査 49-1.
- 加藤幸次 1990 a 学級規模に関する研究(I) —「完全習得学習」におけるチーム・ティーチングのもたらす教育効果の検討 上智大学教育学論集 25, 46-75.
- 加藤幸次 1990 b 学習集団の規模とその教育効果についての研究—20人, 30人, 40人学級の比較研究 平成元年度文部省科学研究補助金(総合研究A)研究成果報告書
- 加藤幸次 1991 教育方法の多様化にともなう学習集団の規模とその教育効果についての研究 平成元・2年度文部省科学研究補助金(総合研究A)研究成果報告書
- 加藤幸次 1992 適正な学級規模とは(1)—米国の経験より学ぶ 教職研修 243, 96-99.
- 加藤幸次 1993 a 教育効果の向上をめざすスタッフィング 教職研修 245, 119-122.
- 加藤幸次 1993 b 学級規模とチーム・ティーチング(1) 教職研修 256, 119-122.
- 加藤幸次 1994 a 学級規模の縮小に伴う新しい指導法の創造 教職研修 264, 108-111.
- 加藤幸次 1994 b チーム・ティーチングに伴う新しい指導法の創造 教職研

- 修 265, 86-89.
- 加藤幸次・立石喜男・堀内一男・大垣和子・御手洗康 1993 座談会・変わる教室風景 文部時報 1401, 8-17.
- 川地理策・名和弘彦 1958 学級人員に関する研究—第1次報告 広島大学教育学部紀要 第一部 6, 81-114.
- 国民教育研究所 1986 教職活動に関する教職員の意識調査 民研教育時報 17, 1-47.
- 国民教育研究所所員会議 1978 適正学級規模の研究について 国民教育 36, 2-3.
- 国民教育研究所所員会議 1984 学力実態・学級規模・学校規模—民研調査の経験から 国民教育 62, 115-129.
- 国立大学協会教員養成制度特別委員会 1995 大学における教員養成—教員需給の変化に対応する教員養成のあり方 国立大学協会
- Lindbloom, D. 1976 Clas size: Is it an effective or relevant variable? In S. E. Goodman (ed.) *Handbook on contemporary education*. Pp. 363-366, R. R. Bowker Co.
- 牧 昌見 1980 「学級」とその編制の課題—教育経営学的考察 教育行政学会年報 6, 29-43.
- 民研学級規模問題研究会 1979 「学級規模と教育活動に関する調査」の分析 国民教育 40, 4-93.
- 宮原誠一 1978 学級規模改善は教育の基本問題 国民教育 36, 45-49.
- 深山正光 1978 アメリカの教師と学級規模問題 国民教育 36, 50-61.
- 三輪定宣 1990 学級・学校規模と教育効果 教育 528, 19-27.
- 水野国利 1979 アメリカにおける学級規模の最適化についての調査研究の現状 レファレンス 342, 104-108.
- 文部省 1994 教育指標の国際比較 平成6年版 大蔵省印刷局
- 文部省教育助成局地方課 1995 平成6年度末教員人事異動の概要 教育委員会月報 574, 48-84.
- 日本教育大学協会教員需要等検討特別委員会 1995 教員需要と教育大学・学部のあり方 日本教育大学協会
- 日本教職員組合 1995 教員の勤務実態調査報告書 日本教職員組合
- NHK 放送世論調査所 1978 中学校教育に関する調査結果の概要 NHK 放送世論調査所 (未公開資料)
- Oakley, K. A. 1970 The stability of teacher behavior in conditions of varying class size. *British Journal of educational Psychology*, 40, 353.
- 大場義夫 1964 高校の「すしづめ教室」の環境衛生調査報告 (冬期・夏期の総括) 日本教職員組合資料
- 小川正 1960 学級編成基準の適正規模に関する研究 名古屋大学教育学部紀要

6, 189-196.

- 小栗一好・大場義夫・中島孝夫・藤田禄太郎・詫間晋平・古田貞夫・岡田芳子  
1960 a 「すしづめ教室」の環境衛生学的研究: 第1報 夏期の成績 日本衛生学雑誌 14-9, 35-43.
- 小栗一好・大場義夫・中島孝夫・藤田禄太郎・詫間晋平・古田貞夫・岡田芳子  
1960 b 「すしづめ教室」の環境衛生学的研究: 第2報 冬期の成績および総括 日本衛生学雑誌 14-9, 44-52.
- 沖原豊・吉田正晴・馬越徹・二宮皓・上原崇・石井均・井上講四・川地洋一・藤井泰・石田美清・田中まゆみ・平田利文・町田一美・矢田貞行 1980 各国の学級編制(学級規模)に関する比較研究 教育行政学会年報 6, 63-132.
- 大前哲彦 1995 教員の「燃え尽き症候群」の実態 阪神地区教職課程研究連絡協議会課題研究会(1995年12月13日, 於, 神戸国際大学) 配付資料
- 大前哲彦 1996 学級規模と教師の多忙化 全国私立大学教職課程研究連絡協議会1996年度第1回研究懇話会(1996年3月27日, 於, 広島修道大学) 配付資料
- 大阪私学教職員組合小中高校部 1985 大阪私立高校の教育条件—1984年度大阪私学教職員組合小中高校部(未公刊資料)
- 迫田哲郎 1958 学級規模が学習指導の効果に対して与える影響に関する調査 九州大学教育学部紀要 5, 93-122.
- 佐々木秀一 1936 教育方法における日本独自のもの 教育学研究 3-11, 34-57.
- 沢柳政太郎 1890 公私学校比較論 哲学書院
- 重松鷹泰 1961 大小学級における教授過程の比較 名古屋大学教育学部紀要 7, 85-93.
- 重松鷹泰・小笠原ミチ雄 1968 学級の児童数と学級性格に関する調査 名古屋大学教育学部紀要 15, 11-27.
- 清水一彦・赤尾勝己・新井浅浩・伊藤稔・佐藤晴雄・八尾坂修 1995 教育データランド'95-'96 時事通信社
- 下村哲夫 1980 学級規模と学級編制—「学級」観 教育行政学会年報 6, 44-59.
- Slavin, R. E. 1984 Meta-analysis in education: How has it been used? *Educational Researcher*, 13-8, 6-15, 24-27.
- Slavin, R. E. 1986 Best-evidence synthesis: An alternative to meta-analysis and traditional reviews. *Educational Researcher*, 15-9, 5-11.
- Slavin, R. E. 1989 Achievement effects of substantial reductions in class size  
In Slavin, R. E. (ed.) *School and classroom organization* chap. 10, Pp. 247-257, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
- 鷲見重雄・伊津野朋弘 1958 教職員定数の教育に及ぼす影響—とくに過大学級

- の問題を中心として 千葉県教育研究所研究紀要 42, 1-174.
- 杉江修治 1992 教育における選抜・層化の意味—実証的資料による層別指導神話の検討 杉江修治・三上和夫(編) 誰のための高校 第4章 合同出版 Pp. 117-153.
- 杉江修治 1996 最近の教員の養成・採用問題と教育実践上の課題—内容報告 中京大学教師教育研究資料 88
- 杉江修治・宇田光 1989 能力を基準とした集団編成が教科学習に及ぼす効果—Yehezkel DarとNura Reshのレビューに基づく検討 中京大学教養論叢 29-4, 113-160.
- 田花為雄 1960 学級規模研究の課題的意義 大阪大学文学部紀要 7, 1-56.
- 田尾雅夫・久保真人 1996 バーンアウトの理論と実際—心理学的アプローチ 誠信書房
- 東京都教育庁学務部高等学校教育課 1995 新しく生まれ変わる都立高校—都立高校白書 東京都情報連絡室都政情報センター管理部事業課
- 東京都立教育研究所学習集団研究プロジェクト 1993 学習集団と教育効果に関する研究 東京都立教育研究所紀要 37, 1-103.
- 全国教育研究所連盟 1970 「義務教育改善に関する意見調査」報告書 全国教育研究所連盟