

## 生徒指導を含む教員負担と学校規模との関係性考察

波多江 俊介（熊本学園大学商学部講師）

### Considering Relationship with the Capacity of Schools and Teachers' Mental Work Stress including School Guidance Shunsuke Hatae

#### 【要約】

本稿は、生徒指導を含む学校内部事象に関する教員認識が、学校規模とどのような関係性にあるかを考察するものである。分析の結果、児童生徒の教育条件としては学校規模が小さいことはメリットとして認識されるが、反面教育活動上の集団編成に課題が明らかになり、教師がそれにうまく対応していることが推察されたが、その分負担として認識されているようである。

#### 1. 問題の所在と本稿の目的

本稿は、生徒指導を含む学校内部事象に関する教員認識が、学校規模とどのような関係性にあるかを考察するものである。

日本では、2005 年より人口減少社会に突入したとされる（河野 2007）。人口減少が教育に及ぼす問題については、主に「学校統廃合」と「学校・学級の『適正』規模問題」に関するものとして研究が蓄積されてきた（波多江・川上 2013、2014）。後者の学校・学級の適正規模については、「適正」な規模のコンセンサスを得ることが今後重要な課題となる（貞広 2012）。子どもの通学の問題や適切な学習環境等、様々な視点による総合的・学際的な研究が求められ、成果の蓄積が期待される（山下 2010、葉養・西村 2009）。

例えば学校規模については、学校規模ごとにもたらされる諸影響を広範に調査・整理し、学校規模の区分に関する考察がなされている（貞広 2010）。他にも、教師ストレスと学校規模との関連が考察されていたり（飛田・高良 1996、斎藤 2000）、学校組織におけるリーダーシップの研究でも、学校規模とリーダーシップ効果との関連が検討されたりしている（露口 2008、2012）。「効果のある学校」の研究では、中学校において大規模校は「効果のある学校」になりにくいのに対し、小学校では逆に大規模校の方が「効果のある学校」になりやすいことが示されている（志水 2009）。

ただしこれら諸研究は、相関分析・回帰分析を用いた考察を行っており、分析を行う上で直線的な影響関係・因果関係を前提としている場合が多い。しかし、「適正」な学校規模の存在を仮定するのであれば、例えば学校規模の大小と教師ストレス多寡との関係性や、学校規模の大小と教育効果との関係性等は、単純な直線関係で推計できるとは限らない。その点で、今後の実証においてはデータ収集や分析手法に更なる工夫が求められる。

また、同様の関心から行われた学校規模「適正」化に関する調査結果では、全国都道府県の県庁所在地市・政令指定都市・中核市・特別区へ配布した調査票の分析結果（回収率：74.3%）が提示されている（元兼ら 2014）。「適正」な規模の範囲をどのように設定しているかについて、最も多い設定は現行法制（学校教育法施行規則）におけるものと同様で、「標準規模（12学級～24学級）」であった。ただし、それを下回る形で「適正」（ないしは標準）と設定している自治体が見られるように、規模設定にバラつきが見られた（表1）。

表1：各自治体の適正規模（N = 71）

設定	12～24学級	12～18学級	9～18学級	その他	規定無	不明
小学校	34	21	0	2	5	9
中学校	26	9	9	9	5	13

なお、上記の「適正」な学校規模・学級規模に関して、「適正」の程度の設定は、「規範的な意味での適正さの概念は伴っておらず、あくまで当時（1950年代－本稿執筆者加筆）の文脈で実証可能な範囲の根拠を具備した適正規模（櫻井 2014）」であることが明らかにされており、それが現在の学校教育の文脈、つまりは教育実践の文脈でも有効であるかは再度検討していく必要がある。また、学校規模を説明変数にする場合、被説明変数をどういったものに設定するかで評価や解釈に大きな差が生じうる。教育の「効果」をどのように測定するかという点についての合意形成（コンセンサス）を、どのように進めていくのかという問題にも取り組んでいく必要があるといえる。

そこで本稿では、学校規模と関係が見込まれる被説明変数を探索的に検討していくこととする。例えば、児童生徒数に応じて生徒指導のしやすさも変わってくることが予想される。指導をする教師側の実感として、40人学級と35人学級とでは差異を感じることも等が具体的に想定できよう。以下では、調査の結果を用いて、生徒指導を含む学校内部事象に関する教員認識にはどういったものがあるかを整理し、それらが学校規模とどのような関係性にあるかを考察していく。

## 2. 調査デザイン

### (1) 調査対象と手続き

調査対象は、政令指定都市 A 市内の特別支援学校を除く公立小学校・公立中学校の教員である<sup>1</sup>。2013年6月に電子媒体で質問票を作成・送付し、回収・分析を行った。配布は、A市内の公立全小学校及び全中学校の教員に対して行った。回収票数および回収率は表2の通りである。政令市を調査対象にした理由は、教育事務所や市町村教育委員会を介在していないことの分析のしやすさである。また複数自治体からサンプリングする方法も考えられるが、教員の異動範囲も都道府県ごとにバラつきがみられ（川上 2011）、分析が複雑になる事を避ける必要があり、今回は単一政令市への全数調査という実施方法を採用した。

表 2：調査票の回収数及び回収率

回収結果	回収票数	回収率
小学校教員	1,503 / 2,260	66.50%
中学校教員	878 / 1,395	62.90%
合計	2,381 / 3,655	65.14%

## (2) 調査データ

調査項目は、調査プロジェクトチームのメンバーと、A市教育委員会企画課職員とで協議を行い設定した。学校の学級数や1学級の児童生徒数等の基本情報に加え、小規模・大規模により生じると予想される課題についてリッカートスケールで尋ねた（「4：その通りだと思う」～「1：思わない」の4段階）。回答の方法は、小規模校や大規模校に勤務経験があれば回答を求めるという回想的な回答形式を採っている。

一般的な項目を列挙して、現任校の学校規模ごとに整理する方法も検討したものの、回答者が規模によりもたらされる課題を認知・経験していなければ析出は困難と考え、限界を承知しつつも今次の方法を採用した<sup>2</sup>。

## 3. 分析と考察

### (1) 小規模小学校の事象に関する分析

小規模小学校の課題に関する16項目について因子分析を行った。固有値の変化(4.25,1.85,1.45,1.08…)と因子の解釈可能性を考慮し、3因子構造が妥当であると考えた。そこで再度3因子を仮定して主因子法・Promax回転による因子分析を行った。その結果、十分な因子負荷量を示さなかった3項目を除外し、残りの13項目に対して再度主因子法・Promax回転による因子分析を行った(表3)。

第1因子は、児童の社会性形成に関する課題等の児童集団に関する課題群から構成されており、これを「小規模校の児童集団指導に関する課題( $\alpha$ 係数=.83)」と命名する。第2因子は、分掌負担や学校行事打ち合わせの難しさ等、教員間の調整に関する課題群から構成されており、これを「小規模校の教員に関する課題( $\alpha$ 係数=.67)」と命名する。第3因子は、子どもの把握の容易さや同僚性の生じやすさ等の小規模校の利点に関する逆転項目群であり、これを「小規模校のメリット( $\alpha$ 係数=.65)」と命名する<sup>3</sup>。

### (2) 大規模小学校の事象に関する分析

大規模小学校の課題に関する15項目について因子分析を行った。固有値の変化(5.26,1.44,1.08…)と因子の解釈可能性を考慮し、2因子構造が妥当であると考えた。そこで再度2因子を仮定して主因子法・Promax回転による因子分析を行った。その結果、十分な因子負荷量を示さなかった1項目を除外し、残りの14項目に対して再度主因子法・Promax回転による因子分析を行った(表4)。

第1因子は、児童の帰属意識が希薄になりがちとなる等、児童の集団に関する課題群から構

成されており、これを「大規模校の児童集団指導に関する課題 ( $\alpha$  係数 = .86)」と命名する。第2因子は、教員の子ども把握や連絡調整の難しさ等、教員間の調整に関する課題群から構成されており、これを「大規模校の教員に関する課題 ( $\alpha$  係数 = .67)」と命名する<sup>4</sup>。

### (3) 小規模中学校の事象に関する分析

小規模中学校の課題に関する18項目について因子分析を行った。固有値の変化(4.62,2.13,1.46,1.28…)と因子の解釈可能性を考慮し、4因子構造が妥当であると考えた。そこで再度4因子を仮定して主因子法・Promax回転による因子分析を行った。その結果、十分な因子負荷量を示さなかった3項目を除外し、残りの15項目に対して再度主因子法・Promax回転による因子分析を行った(表5)。

第1因子は、生徒の活動が学級に留まりがちとなる等、生徒の集団に関する課題群から構成されており、これを「小規模校の生徒集団指導に関する課題 ( $\alpha$  係数 = .78)」と命名する。第2因子は、体育や学校行事におけるグループ編成に難しさ等であり、これを「活動グループ編成の課題 ( $\alpha$  係数 = .82)」と命名する。第3因子は、教員の分掌負担や調整の難しさ等、教員の負担に関する課題群から構成されており、これを「小規模校の教員集団に関する課題 ( $\alpha$  係数 = .71)」と命名する。第4因子は、生徒把握の容易さや同僚性の生じやすさ等の小規模校の利点に関する逆転項目群であり、これを「小規模校のメリット ( $\alpha$  係数 = .68)」と命名する<sup>5</sup>。

### (4) 大規模中学校の事象に関する分析

大規模中学校の課題に関する17項目について因子分析を行った。固有値の変化(4.87,1.84,1.38,1.13…)と因子の解釈可能性を考慮し、4因子構造が妥当であると考えた。そこで再度4因子を仮定して主因子法・Promax回転による因子分析を行った。その結果、十分な因子負荷量を示さなかった2項目を除外し、残りの15項目に対して再度主因子法・Promax回転による因子分析を行った(表6)。

第1因子は、生徒の帰属意識が希薄になりがちとなる等、生徒の集団に関する課題群から構成されており、これを「大規模校の生徒集団指導に関する課題 ( $\alpha$  係数 = .81)」と命名する。第2因子は、学年間連携や生徒指導上の一貫した指導の難しさ等、生徒に関する教員の共通認識に関する課題群から構成されており、これを「大規模校の教員に関する課題 ( $\alpha$  係数 = .73)」と命名する。第3因子は、授業進度や活動場所の競合等、授業を行う上での課題群から構成されており、これを「大規模校の教科指導・施設面に関する課題 ( $\alpha$  係数 = .69)」と命名する。

表 3：小規模小学校の因子分析結果

	因子			$h^2$	平均	SD
	1	2	3			
児童がお互いに刺激しあって学習意欲を高め, 学力を向上させることが期待しにくいと感じる。	.758	-.115	-.048	.503	2.31	.76
児童が集団の中で多様な考え方に触れ, 学びあう中で培われる様々な能力が形成されにくく, 集団としての活力の低下を生じやすいと感じる。	.707	.040	.049	.539	2.39	.71
集団における個々の児童の役割や位置づけが固定化しがちで, 社会性が育ちにくいと感じる。	.690	.051	-.037	.506	2.64	.79
教員と児童との関わりが過剰になるため, 児童の自主性の発達が阻害されやすくなると感じる。	.636	-.116	-.027	.348	2.00	.73
体育の授業では, チーム編成などが難しく, 活動がしにくいと感じる。	.611	.036	-.008	.393	2.47	.80
合唱・合奏など, 集団で取り組む学習などでは, グループ編成がしにくいと感じる。	.549	.137	.015	.393	2.57	.79
運動会など, 学年ごとの演技や種目の実施などでは, 児童の発達の段階に応じた活動をしにくいと感じる。	.472	.100	.097	.301	2.28	.75
指導に当たる教員が少ないため, クラブ活動等で児童の多様な要望に応えることが難しいと感じる。	-.008	.643	-.015	.405	2.97	.81
修学旅行や自然教室など, 学年行事の実施にあたって教員の調整などがしにくいと感じる。	-.042	.624	.037	.379	2.65	.82
不審者の侵入時や災害等の緊急時に他の教員の支援を受けにくく, 児童の安全を確保しにくいと感じる。	.013	.541	.011	.303	2.54	.81
標準規模(12~24学級)校に比べ教員一人あたりの校務分掌上の負担が大きくなると感じる。	.048	.497	-.078	.259	3.43	.72
管理職を含めて, 全教員がすべての児童を知っているため, 生徒指導面の共通理解がしやすいと感じる。	-.130	.035	.704	.498	1.64	.66
教員がお互いに協力的で, 教員全体の同僚性や協働性が生まれやすいと感じる。	.134	-.069	.686	.486	1.76	.69

Note. N=755. 因子分析は主因子法・プロマックス回転による。因子間相関係数は、I - II ; .46, I - III ; .13, II - III ; .23。「日常的な相談や児童についての情報交換ができる教員が学校内にいないと感じる (平均値 =1.80, SD=.71)」・「管理職からの指導や点検的な働きかけが多いように感じる (平均値 =2.28, SD=.71)」・「担任の考えや個性を出せる学級経営がしやすいと感じる (平均値 =2.07, SD=.70)」の3項目は、因子負荷量が「.35」を下回っており、因子解釈可能性を考慮して除外した。

表4：大規模小学校課題の因子分析結果

	因子		h <sup>2</sup>	平均	SD
	1	2			
児童の学年に対する所属感・連帯感が希薄になり, 自主的・実践的な集団活動を学年レベルで展開することが難しくなりがちであると感じる。	.762	-.024	.558	2.18	.69
児童の学級集団に対する所属感・連帯感が希薄になりがちであると感じる。	.721	-.113	.432	1.95	.66
児童の学校に対する所属感・連帯感が希薄になり, 自主的・実践的な集団活動を学校全体で展開することが難しくなりがちであると感じる。	.712	.015	.521	2.32	.71
学校全体で教育目標の共通理解が不十分になり, 一貫性のある教育活動を推進しにくいと感じる。	.695	.010	.492	2.22	.68
日常的な相談や児童についての情報交換ができる教員が学校内にいないと感じる。	.671	-.192	.328	1.91	.66
不審者の侵入時や災害等の緊急時に他の教員の支援を受けにくく, 児童の安全を確保しにくいと感じる。	.619	-.158	.287	2.15	.71
生徒指導では, 共通理解に立った適切な指導や対応を欠くおそれがあると感じる。	.500	.305	.531	2.45	.74
学級を超えた同学年および学校全体としての, 児童同士の良好な人間関係が生まれにくいと感じる。	.489	.249	.452	2.29	.70
学級担任によって教科の指導内容や進み具合が異なることが多いと感じる。	.425	.078	.228	2.49	.66
他学年の児童の性格や行動を把握することが難しいと感じる。	-.160	.792	.496	3.21	.65
教員と児童との関わりが, 担任する学級だけにとどまりがちだと感じる。	.218	.465	.389	2.52	.73
学年間の教員相互間の連絡, 連携が不十分になりがちだと感じる。	.303	.406	.409	2.60	.77
運動場, 体育館の共用や特別教室利用の競合等が生じ, 日常の教育活動に支障をきたしやすいと感じる。	-.293	.370	.088	3.06	.83

Note. N=619. 因子分析は主因子法・プロマックス回転による。因子間相関係数は、I - II ; .62。「標準規模 (12～24学級) 校に比べ, 教員一人あたりの校務分掌上の負担が小さくなると感じる。(平均値 =1.94, SD=.83)」・「教員がお互いに協力的で, 教員全体の同僚性や協働性が生まれやすいと感じる。(平均値 =2.47, SD=.68)」の2項目は、因子負荷量が「.35」を下回っており、因子解釈可能性を考慮して除外した。

表 5 : 小規模中学校課題の因子分析結果

	因子				h <sup>2</sup>	平均	SD
	1	2	3	4			
集団における個々の生徒の役割や位置づけが固定化しがちで、社会性が育ちにくいと感じる。	.824	-.069	.028	.049	.638	2.35	.78
生徒が集団の中で多様な考え方に触れ、学びあう中で培われる様々な能力が形成されにくく、集団としての活力の低下を生じやすいと感じる。	.732	.081	-.030	.004	.590	2.19	.73
生徒がお互いに刺激しあって学習意欲を高め、学力を向上させることが期待しにくいと感じる。	.678	.015	-.041	.025	.450	2.25	.75
教員と生徒との関わりが過剰になるため、生徒の自主性の発達が阻害されやすくなると感じる。	.477	-.004	.052	-.086	.260	1.90	.66
合唱・合奏など、集団で取り組む学習などでは、グループ編成がしにくいと感じる。	-.060	.955	-.083	-.001	.785	2.19	.79
体育の授業では、チーム編成などが難しく、活動がしにくいと感じる。	-.014	.730	.060	.041	.562	2.24	.80
体育祭など、学年ごとの演技や種目の実施などでは、生徒の発達の段階に応じた活動がしにくいと感じる。	.170	.614	-.026	-.023	.508	2.10	.75
標準規模(12~24学級)校に比べ教員一人あたりの校務分掌上の負担が大きくなると感じる。	-.032	-.073	.628	.070	.327	3.33	.76
指導に当たる教員が少ないため、部活動等で生徒の多様な要望に応えることが難しいと感じる。	.009	-.049	.608	.036	.339	3.18	.80
不審者の侵入時や災害等の緊急時に他の教員の支援を受けにくく、生徒の安全を確保しにくいと感じる。	-.011	.090	.543	-.057	.363	2.47	.82
教科担任を全教科配置できないため、複数教科の担任や免許外教科の担任が避けられず、教員の負担が大きいためと感じる。	-.006	-.037	.535	.051	.256	2.98	.95
教員を学年ごとに配置できず、ヨコ割の時間割が組めないため、日常的な生徒の情報交換がしにくいと感じる。	.065	-.026	.426	-.182	.267	2.26	.79
修学旅行やふれあい合宿など、学年行事の実施にあたって教員の調整などがしにくいと感じる。	.019	.269	.420	-.028	.377	2.63	.90
管理職を含めて、全教員がすべての生徒を知っているため、生徒指導面の共通理解がしやすいと感じる。	-.008	.034	.074	.884	.754	3.21	.74
教員がお互いに協力的で、教員全体の同僚性や協働性が生まれやすいと感じる。	.020	-.021	-.062	.578	.357	3.12	.71

Note. N=650. 因子分析は主因子法・プロマックス回転による。因子間相関係数は、I - II ; .57, I - III ; .42, I - IV ; -.03, II - III ; .48, II - IV ; -.06, III - IV ; -.24。「日常的な相談や生徒についての情報交換ができる教員が学校内にいないと感じる (平均値 =1.80, SD=.69)」・「管理職からの指導や点検的な働きかけが多いように感じる (平均値 =2.19, SD=.73)」・「担任の考えや個性を出せる学級経営がしやすいと感じる (平均値 =2.31, SD=.74)」の3項目は、因子負荷量が「.35」を下回っており、因子解釈可能性を考慮して除外した。

表6：大規模中学校課題の因子分析結果

	因子			$h^2$	平均	SD
	1	2	3			
生徒の学年に対する所属感・連帯感が希薄になり, 自主的・実践的な集団活動を学年レベルで展開することが難しくなりがちであると感じる。	.808	-.026	-.009	.628	2.12	.64
生徒の学級集団に対する所属感・連帯感が希薄になりがちであると感じる。	.797	-.043	-.145	.533	2.05	.60
生徒の学校に対する所属感・連帯感が希薄になり, 自主的・実践的な集団活動を学校全体で展開することが難しくなりがちであると感じる。	.649	-.003	.090	.477	2.26	.66
学級を超えた同学年および学校全体としての, 生徒同士の良好な人間関係が生まれにくいと感じる。	.521	.185	-.020	.384	2.28	.66
日常的な相談や生徒についての情報交換ができる教員が学校内にいないと感じる。	.495	.013	.066	.284	1.96	.64
不審者の侵入時や災害等の緊急時に他の教員の支援を受けにくく, 生徒の安全を確保しにくいと感じる。	.479	-.135	.140	.245	2.03	.66
学校全体で教育目標の共通理解が不十分になり, 一貫性のある教育活動を推進しにくいと感じる。	.460	.316	-.005	.446	2.37	.70
学年間の教員相互間の連絡, 連携が不十分になりがちだと感じる。	-.169	1.010	-.020	.870	2.92	.75
生徒指導では, 共通理解に立った適切な指導や対応を欠くおそれがあると感じる。	.089	.653	-.036	.466	2.74	.68
教員と生徒との関わりが, 担任する学級だけにとどまりがちだと感じる。	.178	.391	.010	.256	2.47	.72
他学年の生徒の性格や行動を把握することが難しいと感じる。	-.023	.371	.304	.323	3.32	.71
運動場, 体育館の共用や特別教室利用の競合等が生じ, 日常の教育活動に支障をきたしやすいと感じる。	.013	-.045	.719	.497	2.92	.81
体育館や運動場を使う部活動が制約を受けることが多いと感じる。	-.007	-.094	.674	.399	3.04	.76
同一教科を複数の教員が分担して指導するため, 教科の指導目標の達成度や生徒の学習内容の定着度等を全体的に把握しにくいと感じる。	.055	.106	.503	.346	2.62	.76
学級によって同教科の指導内容や授業の進み具合が異なることが多いと感じる。	.016	.159	.406	.260	2.46	.68

Note. N=266. 因子分析は主因子法・プロマックス回転による。因子間相関係数は、I - II ; .48, I - III ; .43, II - III ; .48。「教員がお互いに協力的で, 教員全体の同僚性や協働性が生まれやすいと感じる。(平均値 =2.56, SD=.67)」・「標準規模(12 ~ 24 学級)校に比べ, 教員一人あたりの校務分掌上の負担が小さくなると感じる。(平均値 =2.24, SD=.82)」の2項目は、因子負荷量が「.35」を下回っており、因子解釈可能性を考慮して除外した。



### (5) 生徒指導を含む学校内部事象に関する教員認識と学校規模との関係性分析

本稿で使用しているデータは、回答を回想的に求める方法を採用し、取得されたものである。この方法のメリットとしては、小規模校や大規模校での勤務経験者が回答するため、規模の与える影響の実態を把握した上での回答が得られる点である。また、一定数のサンプルサイズが確保できる点も利点である。上記方法を採用した事情により、現任校が小規模校であれば、小規模校の課題を強く感じる傾向にあると推定される。また、現任校が大規模校であれば、大規模校の課題を強く感じる傾向にあると推定される。ゆえに次のように仮定をすることができる。「a：現在勤務している学校の規模が小さいほど、小規模校のメリットを強く認識する傾向がある。」・「b：現在勤務している学校の規模が小さいほど、小規模校のデメリットを強く認識する傾向がある。」・「c：現在勤務している学校の規模が大きいほど、大規模校のメリットを強く認識する傾向にある。」・「d：現在勤務している学校の規模が大きいほど、大規模校のデメリットを強く認識する傾向にある。」という4つである。以下では、これら4つの仮定のもとで、学校規模と生徒指導を含む学校内部事象に関する教員認識との関係性について検証することとしたい。

調査票では現任校の学校規模について尋ねた項目がある。これをA市の学校規模区分に従って区分すると表7のようになる。ダミー変数として、(1 = 過小規模校、2 = 小規模校、3 = 標準規模校、4 = 大規模校、5 = 過大規模校) を充て、説明変数として用いる。

表7：学校規模別分類

学校規模	一学校あたりの学級数	N
過小規模校	6	47
小規模校	7	40
標準規模校	12	139
大規模校	25	10
過大規模校	31	0

被説明変数として、表3～6で析出した小規模校・大規模校における課題について、因子ごとにそれぞれ下位尺度に相当する項目の平均値を算出したものを使用する。分析方法は、一元配置の分散分析を採る<sup>6</sup>。記述統計量は表8・10、分析結果は、表9・11 - 1、11 - 2の通りである。表11 - 1は、ルビーンの等分散性検定において、等分散性の仮定が満たされなかったため、別途ウェルチのF検定を行ったものの結果である。

分析の結果、小学校調査では、「小規模校の児童集団指導に関する課題」が $F(3,775) = 14.930, p = .000, \eta^2 = .055$ 、「小規模校のメリット」が $F(3,779) = 13.954, p = .000, \eta^2 = .051$ で2つが有意ではあったが、効果量は小さかった<sup>7</sup>。Tukeyを用いて多重比較を行ったところ、どちらの項目も過小規模校とそれ以外の学校規模との間に有意な差がみられた(過小規模校 > 小規模校、標準規模校、大規模校)。したがって、過小規模校は児童の教育を行う上でメリット・デメリットが特に感じられると小学校教員に捉えられているようである。

表8：小学校調査の記述統計

		規模	過小規模校	小規模校	標準規模校	大規模校
小規模校	小規模校の児童集団	N	154	192	388	45
		平均	2.56	2.19	2.41	2.39
		SD	0.54	0.46	0.54	0.49
	小規模校の教員に関する課題	N	159	190	394	45
		平均	2.91	2.95	2.87	2.87
		SD	0.56	0.57	0.56	0.56
	小規模校のメリット	N	159	190	392	42
		平均	3.55	3.30	3.21	3.26
		SD	0.53	0.56	0.59	0.53
大規模校	大規模校の児童集団	N	55	71	426	89
		平均	2.25	2.19	2.19	2.17
		SD	0.43	0.47	0.47	0.50
	大規模校の教員に関する課題	N	56	71	421	89
		平均	2.86	2.81	2.80	2.72
		SD	0.56	0.45	0.52	0.48

表9：小学校調査の一元配置分散分析結果

		Source	SS	df	MS	F	p	$\eta^2 G2$
小規模校	小規模校の児童集団指導に関する課題	規模	12.071	3	4.024	14.930	.000	0.055
		誤差	208.859	775	0.269			
		全体	220.930	778				
	小規模校の教員に関する課題	規模	0.823	3	0.274	0.874	.454	0.003
		誤差	245.998	784	0.314			
		全体	246.821	787				
	小規模校のメリット	規模	13.533	3	4.511	13.954	.000	0.051
		誤差	251.835	779	0.323			
		全体	265.368	782				
大規模校	大規模校の児童集団指導に関する課題	規模	0.255	3	0.085	0.383	.765	0.002
		誤差	141.401	637	0.222			
		全体	141.656	640				
	大規模校の教員に関する課題	規模	0.745	3	0.248	0.952	.415	0.005
		誤差	165.238	633	0.261			
		全体	165.984	636				

表 10：中学校調査の記述統計

		規模	過小規模校	小規模校	標準規模校
小規模校	小規模校の教員集団に関する課題	N	55	396	225
		平均	2.81	2.79	2.84
		SD	0.46	0.56	0.51
	小規模校の生徒集団指導に関する課題	N	55	402	228
		平均	2.55	2.14	2.15
		SD	0.54	0.55	0.56
	活動グループ編成の課題	N	52	394	222
		平均	2.56	2.08	2.26
		SD	0.72	0.64	0.66
	小規模校のメリット	N	55	406	227
		平均	3.40	3.09	3.25
		SD	0.52	0.58	0.70
大規模校	大規模校の生徒集団指導に関する課題	N	19	127	136
		平均	2.26	2.15	2.15
		SD	0.47	0.46	0.44
	大規模校の教員に関する課題	N	18	123	130
		平均	2.90	2.82	2.90
		SD	0.52	0.55	0.52
	大規模校の教科指導や施設面に関する課題	N	18	128	135
		平均	2.72	2.70	2.83
		SD	0.48	0.57	0.51

表 11-1：中学校調査の一元配置分散分析結果

Welch の F 検定		漸近的 F 分布	df1	df2	p
小規模校	小規模校のメリット	10.545	2	152.040	.000

表 1 1 - 2 : 中学校調査の一元配置分散分析結果

		Source	SS	df	MS	F	p	$\eta^2$
小規模校	小規模校の教員集団に関する課題	規模	.353	2	0.176	0.612	.543	0.002
		誤差	194.089	673	0.288			
		全体	194.442	675				
	小規模校の生徒集団指導に関する課題	規模	8.353	2	4.176	13.601	.000	0.038
		誤差	209.424	682	0.307			
		全体	217.777	684				
	活動グループ編成の課題	規模	12.937	2	6.468	15.206	.000	0.044
		誤差	282.879	665	0.425			
		全体	295.816	667				
大規模校	大規模校の生徒集団指導に関する課題	規模	.203	2	0.102	0.500	.607	0.004
		誤差	56.646	279	0.203			
		全体	56.849	281				
	大規模校の教員に関する課題	規模	.440	2	0.220	0.776	.461	0.006
		誤差	75.894	268	0.283			
		全体	76.334	270				
	大規模校の教科指導や施設面に関する課題	規模	1.087	2	0.543	1.891	.153	0.013
		誤差	79.911	278	0.287			
		全体	80.998	280				

中学校調査では、「小規模校の生徒集団指導に関する課題」が  $F(2,682) = 13.601$ 、 $p = .000$ 、 $\eta^2 = .038$ 、「活動グループ編成の課題」が  $F(2,665) = 15.206$ 、 $p = .000$ 、 $\eta^2 = .044$  で 2 つが有意ではあったが、効果量は小さかった。Tukey を用いて多重比較を行ったところ、どちらの項目も有意な差がみられた。「小規模校の生徒集団指導に関する課題」(過小規模校 > 小規模校、標準規模校) で、「活動グループ編成の課題」(過小規模校 > 標準規模校 > 小規模校) であった。また、Welch の F 検定結果により、「小規模校のメリット」の項目が有意であることがわかった。Games-Howell の多重比較を行ったところ、解釈可能な差は見られなかった(ただし平均値の高さはそれぞれ、過小規模校 > 標準規模校 > 小規模校)。

したがって、過小規模校は生徒の教育を行う上でメリット・デメリットが特に感じられると中学校教員に捉えられているようである。

#### 4. 結果の考察とまとめ

本稿では、生徒指導を含む学校内部事象に関する教員認識が、学校規模とどのような関係性にあるかを考察した。まず、因子分析の結果から、小学校小規模校については3因子、小学校大規模校については2因子が析出された。また、中学校小規模校については4因子、中学校大規模校については3因子が析出された。

次にそれらの因子を被説明変数、現在の所属校の学校規模を説明変数として一元配置分散分析を行ったところ、小学校調査では、「小規模校の児童集団指導に関する課題」・「小規模校のメリット」に学校規模で有意な差がみられた。また中学校調査では、「小規模校の生徒集団指導に関する課題」・「活動グループ編成の課題」・「小規模校のメリット」といった項目において学校規模で有意な差がみられた。大規模校に関する因子については、小中学校とも学校規模による差は見られなかった。

上記の結果は、小規模校では少人数であることによる教育上のメリットが認識されているものの、反面、生徒指導等を含む教育活動上の集団編成等に関する課題も認識されていることが明らかになった。例えば、児童生徒数が少ない場合には、教師が授業中に児童生徒の思考を促す発言や工夫をしたり、体育の授業にプレイヤーとして参加したりする等、対応していく必要がある。ゆえに、教育上のメリットを活かし、かつ少人数（学校規模）が児童生徒のデメリットとならないよう、教員の負担によって対応がなされていると推測される。同様の知見は、波多江・坂巻・門・藤原（2013）での単純集計結果においても指摘されている。なお、過小規模校の教員や管理職に対して具にインタビューを行った結果では、当然メリットも指摘されているが、児童生徒を指導していくことや教育活動を行っていく上での負担感も語られている（藤原 2014）。この点をどのように解消していくかについて、一層の検討が加えられる必要がある。

本調査の限界としては、回想的な回答形式にした点である。インタビュー調査や管理職対象の調査結果の分析（波多江 2014）等と照らし合わせながら、総合的に検討していく必要がある。今後の課題である。

#### Summary

This article is considering relationship with the capacity of schools and teachers' mental work stress including school guidance. A result of the analysis, the following point have been extracted. The relationship between capacity of schools and teachers' mental work stress has been extracted in the small capacity of schools, and teachers feel mental work stress in these schools.

#### 注記

- 1：本稿における「教師」とは、「主幹教諭、指導教諭、教諭、講師」を指しており、栄養教諭や養護教諭、事務職員等を含めない。
- 2：教員の認識に関して、教員にとって経験は概して肯定的に捉えられる傾向がある（波多江・川上・高木 2013）。現に、勤務経験の有無が認識に差を与えることが確認されている（朴 2013）。その点は限界として把握しておかねばならない。

- 3 : 第2・第3因子の  $\alpha$  係数は 0.7 を切っており低めではあるが、項目数が少ないことを考慮し、そのまま記載している。
- 4 : 因子分析結果では「標準規模 (12 ~ 24 学級) 校に比べ、教員一人あたりの校務分掌上の負担が小さくなると感じる」という項目を含めているが、 $\alpha$  係数がこの項目により低下するため、算出した  $\alpha$  係数と下位尺度の項目間平均値算出の際は除外している。
- 5 :  $\alpha$  係数が低めであるものの、注3と同様の理由でそのまま記載することとした。また、因子解釈可能性を考慮し、質問項目「学級によって同教科の指導内容や授業の進み具合が異なることが多いと感じる」はあえて残した。
- 6 : 説明変数と被説明変数の間は直線関係を必ずしも前提とすることができないため、この分析方法を選択した。なお、A市の調査時点では、過大規模校は存在していなかった。
- 7 : 効果量の大きさの目安は、「 $\eta^2=0.01$ :小」・「 $\eta^2=0.09$ :中」・「 $\eta^2=0.25$ :大」とされている(平井 2012)。

## 参考文献

- 川上泰彦「教育経営における『人事』の制度的機能—教員人事行政の制度運用と教員の動態に着目して—」『日本教育経営学会紀要』第53号、2011年、60-74頁。
- 河野稔果『人口学への招待—少子・高齢化はどこまで解明されたか—』中公新書、2007年。
- 斎藤浩一「学校規模が中学校教師のストレスに及ぼす影響に関する因果モデル構築の試み」『高知大学教育学部研究報告』60、2000年、299-305頁。
- 櫻井直輝「昭和町村合併期における中央政府の公立小中学校統廃合政策の分析」日本教育政策学会[編]『日本教育政策学会年報』第21号、2014年、178-190頁。
- 貞広斎子(研究代表者)『公立義務教育諸学校の学校配置と学校規模に関する総合的研究』(平成20年度~22年度科学研究費補助金・基盤B研究 調査報告書)、課題番号20330158、2010年。
- 貞広斎子「学校のダウンサイジングと教育財政における再配分原則の検討に向けて—初等中等教育財政の視点から—」『日本教育行政学会年報』38、2012年、156-159頁。
- 志水宏吉[編著]『「力のある学校」の探究』大阪大学出版会、2009年。
- 飛田操・高良美樹「中学校教諭の多忙さについての組織心理学的研究」『福島大学教育実践研究紀要』30、1996年、77-84頁。
- 露口健司『学校組織のリーダーシップ』大学教育出版、2008年。
- 露口健司『学校組織の信頼』大学教育出版、2012年。
- 朴玲河「学校規模適正化事業における対象校の模索—教員の小規模校に対する教育論理の視座から—九州大学大学院人間環境学府(教育学部門)教育経営学研究室・教育法制論研究室『教育経営学研究紀要』第16号、2013年、69-72頁。
- 波多江俊介・川上泰彦「人口減少社会における教育経営課題とその研究動向」日本教育経営学会編『日本教育経営学会紀要』第55号、2013年、196-205頁。
- 波多江俊介・川上泰彦・高木亮「教員の異動に伴うメンタルヘルスに関する調査研究—自由記述データの分析を通して—九州教育経営学会編『九州教育経営学会研究紀要』第19号、2013年、67-74頁。
- 波多江俊介・坂巻文彩・藤原直子・門悟「教員の学校規模に関する課題認識の考察」九州大学大学院人間環境学府(教育学部門)教育経営学研究室・教育法制論研究室『教育経営学研究紀要』第16号、2013年、51-59頁。

- 波多江俊介・川上泰彦「人口減少社会における日本の教育経営課題」日本教育経営学会編『日本教育経営学会紀要』第56号、2014年、158-163頁。
- 波多江俊介「学校規模が学校経営諸現象に与える影響の考察」『九州情報大学研究論集』第16号、2014年、37-45頁。
- 葉養正明・西村吉弘「就学人口減少地域における小規模小学校の持続条件と統合条件—東北地方2地域の事例研究を通して」『国立教育政策研究所紀要』138、2009年、109-124頁。
- 平井明代[編著]『教育・心理系研究のためのデータ分析入門—理論と実践から学ぶSPSS活用法—』東京図書、2012年。
- 藤原直子「学校規模別小中学校教員ヒアリング調査報告」九州大学大学院人間環境学府教育法制度論研究室[編]『北九州市立小中学校規模適正化に関する調査研究報告書』2014年、29-39頁。
- 元兼正浩・波多江俊介・金子研太・畑中大路・藤原直子・佐藤晋平「教育行政における費用効果分析の可能性—学校の統廃合問題に焦点をあてて」『九州大学大学院教育学研究紀要』第16号、2014年、37-62頁。
- 山下晃一「総括 課題研究報告II 学校の学区再編・統合と学校経営の課題」『日本教育経営学会紀要』52、2010年、186-190頁。