

30人学級における教師—児童のかかわりに関する一考察

— ある教師の一日を追って —

松下 幸司 ・ 田崎伸一郎*

(附属教育実践総合センター) (附属高松小学校*)

760-8522 高松市番町1-1 香川大学教育学部附属教育実践総合センター

*760-0017 高松市番町5-1-1 香川大学教育学部附属高松小学校

A Case Study on One Day's Relationship between Teacher and Children at a Class Consisting of 30 Children at Elementary School

Kouji Matsushita and Shinichiro Tazaki*

Center for Educational Research and Teacher Development,

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1, Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

*Takamatsu Elementary School, Kagawa University, 5-1-55, Ban-cho, Takamatsu 760-0017

要 旨 30人学級における1日の学校生活を通して、教師はいかなる頻度で児童一人ひとりに関わることができるのか。本研究においては、1年生担任教諭のある1日における担任児童に対する学習支援・生活の指導について、{学習場面・生活場面}の双方を包括したデータを基に、児童へのかかわりの実態を分析・検討した。

キーワード 30人学級 学習支援 実践研究 少人数学級

1. はじめに

本学教育学部附属高松小学校を実践研究協力校として実践研究がなされた、平成18年度 文部科学省 教員配置に関する調査研究委託「30人規模の少人数学級における学習集団、生活集団の教育効果についての実証的研究」により、30人学級においては40人学級に比べ、「集団全体に目が行き届く」「個別指導・全体指導がしやすい」など、学習支援・生活の指導における少人数の教育効果が示唆された。

我が国における学級規模の変遷については、明治19年に1学級の児童・生徒数が尋常小学校80名以下・高等小学校70名以下と規定されて以降、昭和33年の「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」(以下「義務標準法」と記す)によって各都道府県の認可規準が1学級50名に統一され、さらに1980(昭和55)年度から1991(平成3)年度までの12年間にわたる教職員定数の改善などによって、平成3年に全国全ての小学校において40人学級が実現した。現在の義務標準法(平成18年6月改正)においては、学級編制の標準を「40人を上限とする」と定めた上で、各都道府県の判断により児童生徒の実態等を考慮して、40人を下回る学級編制基準の設定も可能となった。

一方、学級規模と教育効果との関わりに関する我が国の実践研究はどのようになされてきたのか。45人学級が実施された1968(昭和43)年に出版された「集団と教育」において、岩橋は

「学級規模と学習効率の関係を考察する客観的資料はきわめて乏しい」としながら、名古屋大学教育学部教育方法学研究室が行った「学級当り生徒・児童数の基準」の研究、ならびに九州大学教育学部教育方法学研究室が行った「学級規模の学習効果に及ぼす影響に関する実験的研究」を、その研究方法論上の確実さをふまえて紹介している。そしてそれら研究結果を挙げた上で、岩橋は「学級規模は単に知的な学習における効果を及ぼすだけでなく、児童の学習態度や生活態度の面にも影響を与えていること、および教師の態度も学級規模によって影響され、そのことがまた教師対児童の人間関係を左右すると考えられる」「多人数学級と少人数学級の教育的効果の差異は、児童・生徒の知的学業成績のみならず、もっと根源的な人間形成において異なった影響を与えるものと考えなければならない」と主張している(岩橋, 1968)。氏の主張にもあるように、学級規模と教育効果の関わりを検討する場合、特に低年齢児童の学級においては、知的学習場面のみを独立して研究対象として分析・検討を行うのではなく、学習場面と生活場面を総合化し、その総括的な教育効果について検討する必要があると考えられる。

義務標準法の改正に前後し、30人学級の実施に伴う教育効果について、いくつかの調査研究結果が報告されている。例えば鳥取県教育委員会が2004(平成16)年10月に、1・2年生で30人学級を実施した小学校24校の1・2年生学級担任を対象とした質問紙調査結果によれば、30人学級において効果があったこととして「発言の回数が多くなった(65.5%)」「教員に話しかける回数が増えた(60.5%)」などの点が挙げられている。また2005(平成17)年4月に少人数学級を実施している道府県において抽出した小学校を対象に行われた調査においても、「とてもそう思う」とする回答が8割程度を占める設問項目「保護者は少人数学級を歓迎している」に次いで、「児童生徒が授業中に発言・発表する機会が増えた」と明確に回答を寄せている小学校が7割あることが報告されている。これらより、30人学級を実施することによって、児童

生徒の発言回数・機会が増え、教師と児童生徒との接触(会話・コミュニケーション等)の機会が増加する、と小学校教員は捉える傾向にあることが認められる。

それでは実際、30人学級における1日の学校生活を通して、教師はいかなる頻度で児童一人ひとりに関わることができるのだろうか。本研究においては、30人学級における教師の学習支援・生活の指導について、{学習場面・生活場面}の双方を包括した1日を通じたデータを基に、児童へのかかわりの実態を分析・検討する。

2. 研究の方法

本研究においては、附属高松小学校1年のある学級(男女各15名)と担任教諭(45歳 男性/教職年数23年目/附属学校勤務年数7年目)を研究の対象とした。抽出する「1日」については、担任教諭と事前検討を重ね、「児童の行動・心身の状況が一般日常の学校生活状況と異なること(大きな行事が近日にない、教育実習生がいない、耐震工事の影響がないなど)」「1日の教科構成・学習活動・生活活動に偏りが少ないこと」などを考慮し、2007年11月13日(火)を設定した。当該日の大まかな流れは表1のとおりである。(3時間目は音楽専科教諭による授業のため本研究には含めていない。)

当該日に、担任教諭が朝の会の前に教室に入り、放課後、校門に子どもたちを見送るまで(08:10~15:21)の1日の教師の言動を2台のビデオカメラで記録撮影した。撮影においては、教師がどの児童に対して関わっているのかが解るよう、相手児童と教師の視線の動きをとらえるようにした。(なお、調査にあたっては、教師と児童の記録撮影されることへの心理的負荷を緩和するため、当該日の事前に、筆者が当該日同様に2台のビデオカメラを用いたプレ調査を行っている。当該日にも、ビデオカメラに興味を示す児童や、カメラに向かってVサインをする児童が若干存在したものの、調査内容・目的(教師と児童とのかかわりの記録)に影響

表1 調査日1日の学校における学習・生活活動の流れ

朝の時間	(Free Time～) 朝の会
1時間目 (前半)	英語活動 (AETとのTT形態。本時はAETがメインTとして指導。 担任教諭はサブTとして個別支援を中心に学習指導を行った。)
1時間目 (後半)	コンピュータ (以下グラフ中は「C」と記載)
2時間目	体 育
休 み 時 間	
3時間目	音 楽 (専科教諭による指導)
4時間目	算 数
給 食	児童30名中20名+教諭：教室給食 10名：ランチルーム給食
昼 休 み	(教諭は1～6年縦割り花植え活動を支援)
5時間目 (前半)	国 語
5時間目 (後半)	学級活動「ボランティアってなあに？」
帰りの時間	帰りの会～校門まで見送り

を及ぼす程度のもものではなかった。) 記録撮影した映像については、教師の「発話」「行動」「視線」を中心として、どの児童に関わっているのか、その頻度を整理した。併せて、ビデオカメラでの記録撮影時に同録されるタイムコードを秒単位ベースで抽出し、教師が各児童に関わる時間を計時した。それら教師の児童へのかかわりについて {<1>積極的 (注視) 関与, <2>空間的 (近接) 関与, <3>係活動 (ルーチンワーク) などの関与} に大きく3類別し、分析・検討を行った (分類の詳細は「3. 結果と考察」において述べる)。これらの調査・分析に加え、当該日の放課後、担任教諭に対して「学級観」「児童観」などに関するインタビュー調査を行った。

3. 結果と考察

記録撮影した映像の分析を進めていくと、教師が児童に対する関与の緊密さに程度の差があることが見えてきた。それらは、

- <1>児童1人に積極的に関わる個人関与、授業での児童1人の発言や注視等を得る言動がもたらす個人関与
- <2>教師が児童の傍らで活動を見る、言語・視線のかかわりはないが児童が先生の傍に寄り添う、教師の直接関与が比較的密

な係活動 (給食の配膳や運搬など)、個人を特定しない集団演示 など

- <3>教師の直接関与の少ない (主に児童相互の接触を主とする) 係活動 (返却物の配布や日直活動など)、教師に指名されて話 (関与) が始まるまでの待ち時間 など

の大きく3段階の緊密さの程度に分類できる。これらを {<1>積極的 (注視) 関与, <2>空間的 (近接) 関与, <3>係活動 (ルーチンワーク) などの関与} として、以下、分析・検討をすすめる。

なお、1日のうちの活動特性の相違から、各活動を「授業時間」「休み時間」「給食」「朝の時間・帰りの時間」の4区分に分け、分析した。(以下、各児童をA1～d3の記号によって表現する。A～Dの大文字表記が男子児童を、a～dの小文字表記が女子児童を示す。(なお児童の配列は名簿順ではない。))

3-1. <1>積極的 (注視) 関与に関する分析・検討

各授業時間におけるそれぞれの児童へのかかわりの回数を示したグラフが、図1である。これより教師は、1日を通していずれかの授業時

間において、必ず全ての児童に1対1の積極的な関与を行っていることがわかる。しかしながらその頻度は個々によってばらつきがあり、5つ以上の授業時間において関与した児童が18名いるのに対し、3つの授業時間にしか関与していない児童も3名存在した。この児童間のばらつきについては、関与時間によって分析する

と、その差がより顕著となる。教師の各授業時間における関与時間を積算した図2のグラフを見れば明らかなように、D2とc1の児童に関わる時間が多く現れた。これは、5時間目の国語の時間に、D2児とc1児の間での2時間目の体育の時間に端を発する人間関係上のトラブルが明らかとなり、2人に対する個別指導を行った

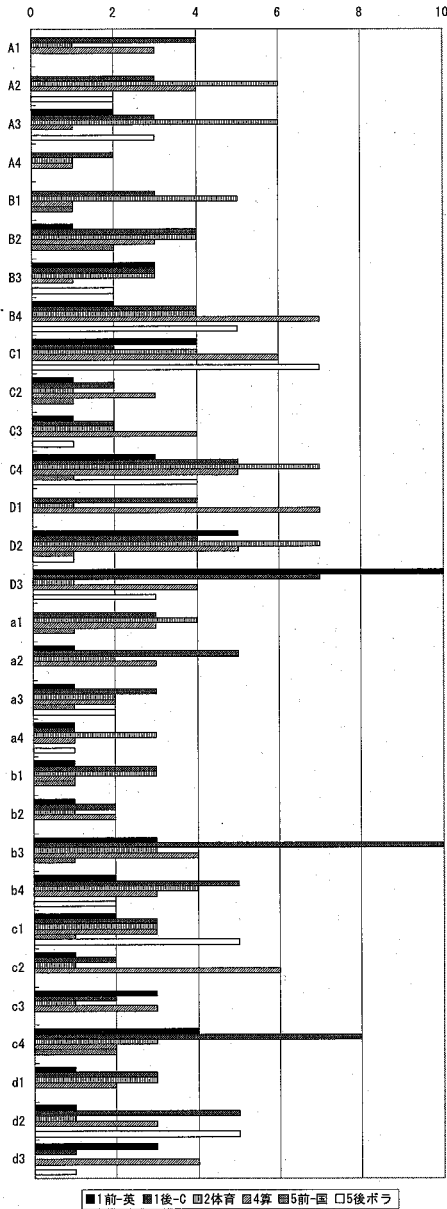


図1 各授業時間における担任教諭の児童に対する<1>積極的関与頻度 (横軸単位:回)

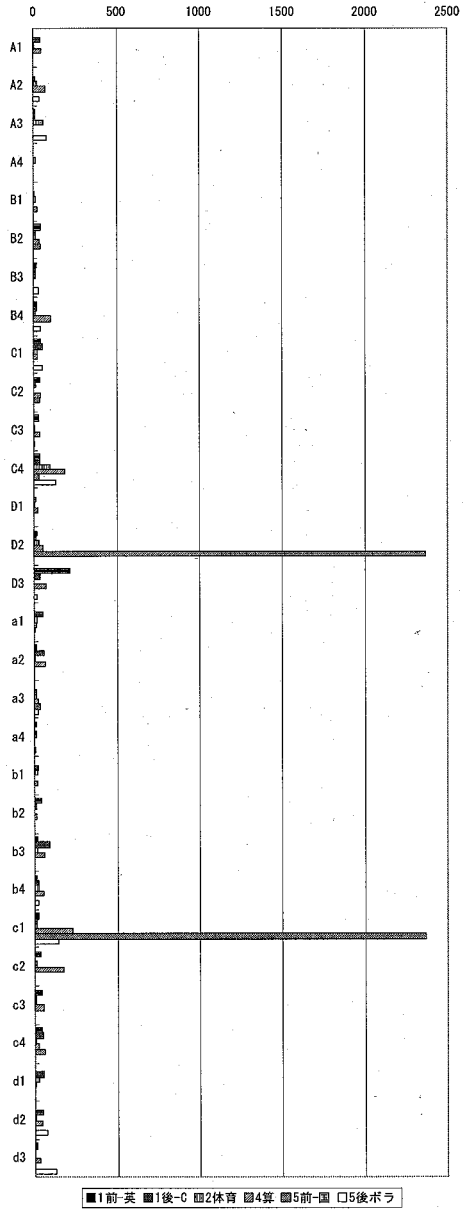


図2 各授業時間における担任教諭と児童との<1>積極的関与時間 (横軸単位:秒)

ためである。

この個別指導が行われた授業時間（5時間目前半）を除く、各授業時間における児童との関与時間をまとめたものが図3である。上述した5時間目の人間関係上のトラブル解決に充てた授業時間を除いても、各児童間の関与時間にはかなりのばらつきが認められる。また例えば、英語においてはD3児，算数においてはC4・c1・c2児，体育においてはA3・C4児…というように、各教科における児童の学習面の課題や、逆に児童の「よさ（集団内において位置づけたい考え方など）」に応じて、各児童内においても関与時間に偏りが存在することが認められた。

次に、休み時間における教師の積極的（注視）関与について見てみると、授業時間とは違った

傾向が現れる。当該日の「休み時間」にあたる活動時間には {休み時間・算数の準備休憩・昼休み} の3回があった。それらにおける各児童との積極的（注視）関与時間を積算したものが図4である。休み時間の積極的関与時間の多い児童のうち、c2児については「授業時間」の算数での関与時間も多く現れていたものの、B1・a1・b3児については、教師の関与時間の少ない児童であった。休み時間におけるかかわりについては、教師からの積極的関与とともに、児童が積極的に教師に対してかかわりを求める姿も数多く観察された。（B1・a1・b3児が教師にかかわりを求める傾向については、次項3-2の<2>空間的（近接）関与にも現れている。）

なお、このような授業時間とは異なる傾向を

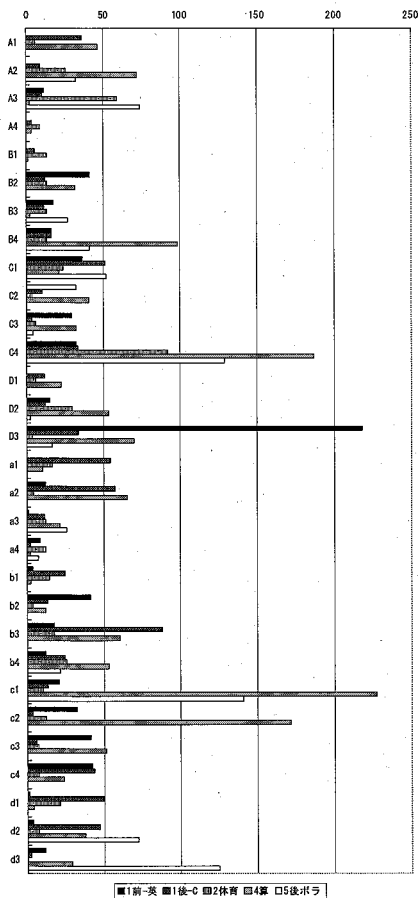


図3 各授業時間における担任教諭と児童との
<1>積極的関与時間

(横軸単位：秒／5時間目前半除く)

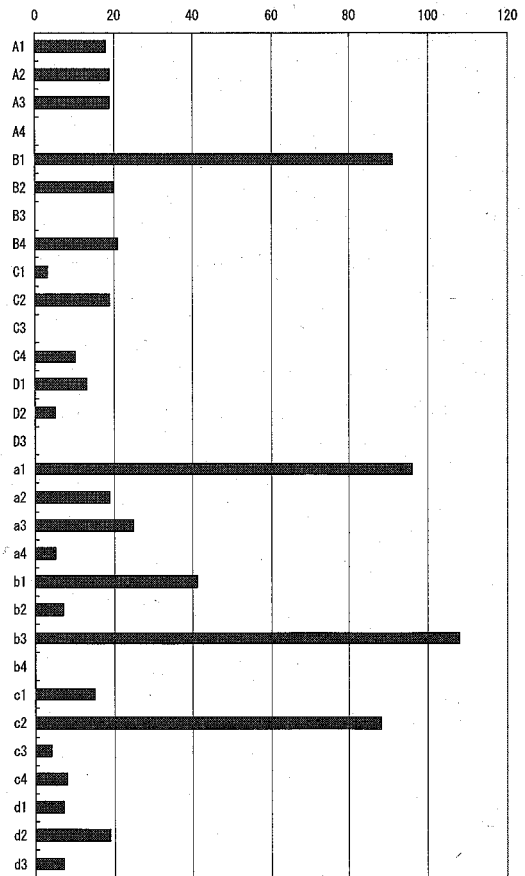


図4 休み時間における担任教諭と児童との
<1>積極的関与時間 (横軸単位：秒)

示す教師の積極的（注視）関与は、給食時間においても認められた。当該学級においては、各班輪番で毎日教師が席を設け、各班をまわりながら給食を食べている。このため、積極的関与としては、当該日に教師と共に給食を食べた班の構成員であるD3・d1・d2児との積極的関与時間が長く、併せて給食当番であるB4児などへの積極的関与時間も次いで長い傾向が見られた。

3-2. <2>空間的(近接)関与・<3>係活動(ルーチンワーク)などの関与に関する分析・検討

教師と1年生児童とのコミュニケーションには、会話や視線を交わさなくても、ある程度の心の繋がりが成立していると推察される瞬間が頻繁にある。例えば、教師と自分が直接会話を

しなくても、傍に居て、他の児童と教師との会話について笑ったり、教師は気にしていない様子であるが、児童が傍らで教師の提出物チェックの様子を見つめたり、教師の後方からついたり肩叩きをしたりという場面がそれにあたる。これらの空間的（近接）関与について、休み時間の関与時間Wを示したグラフが図5である。このグラフより、B1・b3児については特に空間的（近接）関与時間が長く、先に挙げた図4の傾向と同じ傾向が現れていた。

一方、教師と1年生児童とのかかわりには、直接的な関与行動は少なくとも、教師の目の届くところで行われる係活動など、学級運営に貢献する児童の活動も存在する。それら係活動（ルーチンワーク）での関与時間について、{朝・帰りの会、授業時間、給食時間}の3区分時間でまとめたグラフが図6である。これより、B3・B4・b3・b4児に日直としての活動時間

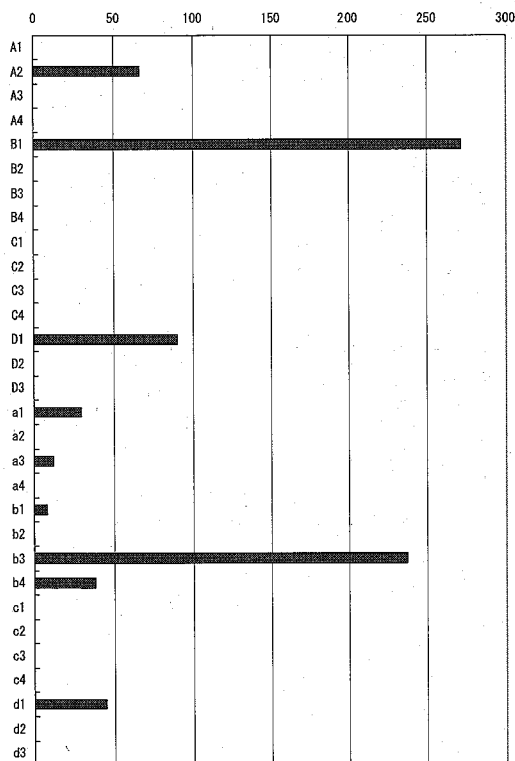


図5 休み時間における担任教師と児童との<2>空間的関与時間 (横軸単位: 秒)

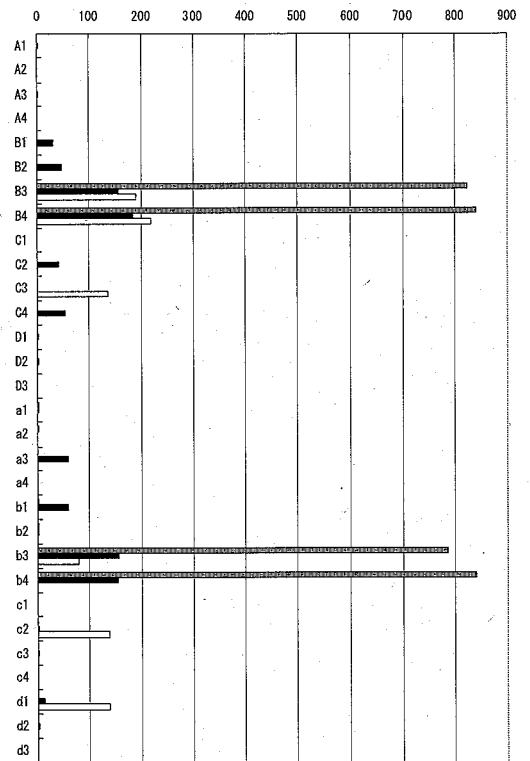


図6 朝帰会・授業・給食における担任教師と児童との<3>係活動などの関与時間 (横軸単位: 秒)

(横軸単位: 秒)

が集中していることから朝・帰りの会が多く現れ、この他、各教科の係や給食係としての関与が比較的長く現れている。

3-3. 総括的関与に関する分析・検討

これまで見てきたように、教師が児童に対する関与の緊密さには、<1>積極的（注視）関与、<2>空間的（近接）関与、<3>係活動（ルーチンワーク）などの関与の、3段階の緊密さの程度に大別される。教師—児童間でなされるそれぞれのかかわりの緊密さに応じて、本研究では恣意的に、<1>1秒=1point、<2>1秒=0.6point、<3>1秒=0.3pointと重み付けを加え、各関与時間（秒）を1日を通して換算・積算（point化合計）し、座席表として示したグラフが図7である。（5時間目の人間関

係上のトラブル解決のための関与時間が長い
ため、D2児は2568.4point、c1児は3117.4point
となっている。図7ではグラフ表現を考慮し、
1500pointを上限として表している。／教室を
左後方から眺めた配列で各児童に対する関与
pointを示した。（4列目1・2番席は空席）

当該学級の担任教諭は教職23年目の熟練教諭
といえるが、それであっても、30人学級におい
て1日のうちで各児童に関わる時間には大きな
ばらつきが認められる。これらのばらつきは、
3-1において指摘した「学習課題への対応やよ
さを伸ばし集団に位置づける」「人間関係上の
トラブル解決」や3-2で取り上げた「休み時間
における関与」「係活動」などにより、偏りが
生じることとなっている。また、左端の2列の
児童への関与が比較的少ないものの、教室前方
に座っている児童ほど、関与が多く行われてい

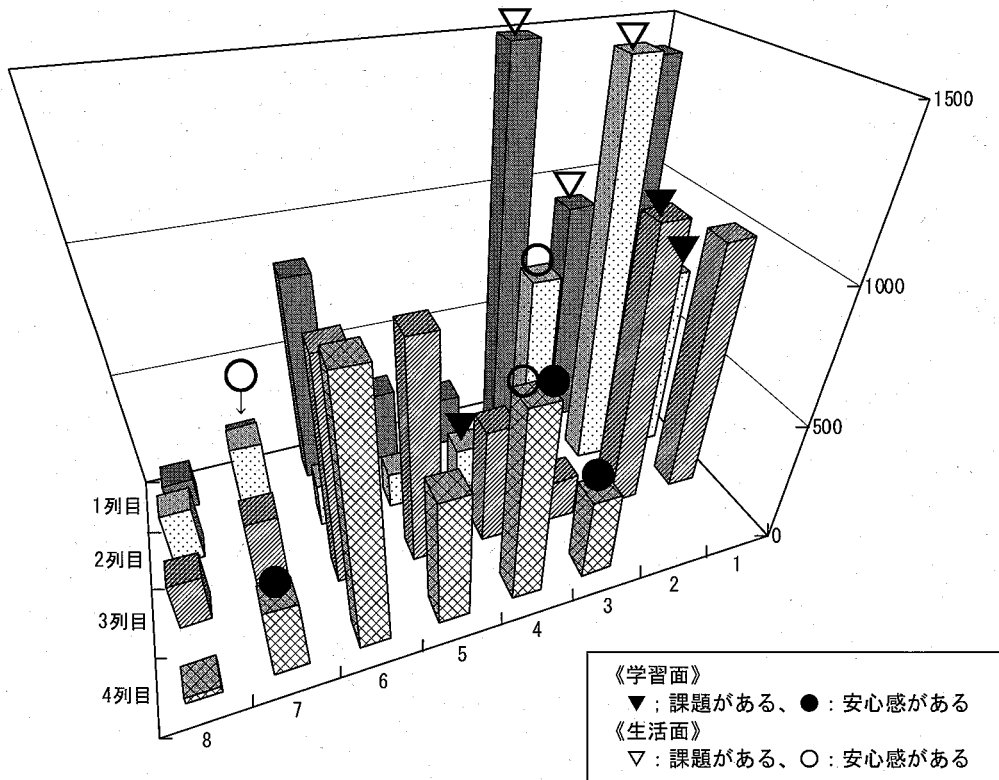


図7 1日を通じた担任教諭と児童との関与傾向（縦軸単位：point／1～8は教室右側からの列番号）

るとは言えないことが解る。

このような児童一人ひとりに対する偏りを少なくする（教師が必ず児童全員に関与できるようにする）ため、1日のレベルでは「算数で全員が回答するドリル問題を行う」「連絡帳を確認する」「座席の整理整頓を確認する」などがあり、数日～1・2週間レベルでは「給食で教師と一緒に食べる座席を輪番にする」「日直係を4人を1グループとして交代していく」などの工夫がなされていた。

これに関係したデータとして、調査日の放課後、担任教諭に行ったインタビュー結果を参照したい。インタビューから得られた、担任教諭が捉えている「学習面・生活面において、課題が多い（＝気になる）児童・安心感のある児童」を図7中にそれぞれ記号で示した（学習面〔課題▼安心●〕・生活面〔課題▽安心○〕／各3名）。これによると、当該調査日においては、生活面で課題がある児童▽に対しては教師の関与傾向が高く、学習面で離れていても安心感があると教師が捉えている児童●との関与が少ない傾向が認められる。しかしながら、学習面で課題のある児童▼へのかかわりが多く、生活面で安心感のある児童○に対するかかわりが少ない傾向にあるとは、必ずしも言えない結果となった。

4. まとめ

本研究によって、熟練教諭であっても、その日の個々の児童の学習状況や生活課題に応じて、時間をかけて特定児童に関わる必要があるため、30人学級すべての児童に1日のうちで平均的に関わるのが難しいことが明らかとなった。1年生という幼稚園との接続段階にあっては、学習面・集団生活面などに個々の児童に固有の課題を有する場合が多い。30人学級により、課題・問題のある児童に重点的に関わることによる教師の関与の偏りが縮小されていることが推察される。併せて、当日の関与の偏りを振り返り、個々の児童に対する翌日/次時の支援計画が立て易く、ゆとりをもって児童に接することができることも、30人学級の利点として

担任教諭から挙げられた。

今後、40人学級など異なる集団規模における学習・生活活動を対象とする同様の研究結果をふまえ、30人学級のもたらす教師—児童間のコミュニケーションの質的・量的変容とその教育効果について、分析・比較検討をすすめることが求められる。

【謝 辞】

本研究をすすめるにあたって、ご多忙中、調査研究にご協力いただきました附属高松小学校教職員の皆様ならびに調査対象学級の児童のみなさんに、この場をお借りして御礼申し上げます。ありがとうございました。

【付 記】

本調査研究は福岡教育大学・香川大学・山形大学の共同研究により実施された「附属学校における少人数学級に関する調査研究～学級規模と教育的効果の相関に関する研究～」（平成19年度文部科学省研究委託「新教育システム開発プログラム」）の一貫として、実施したものである。

【引用／参考文献】

- 岩橋文吉「学級の規模と学習の効果」『教育学全集12 集団と教育』小学館、1968、pp194-219。
- 鳥取県教育委員会「30人学級の考察」2004（平成16）. 10.
- <http://www.mext.go.jp/bmenu/shingi/chousa/shotou/029/shiryo/05061101/s002.htm>
- 松下幸司「1年生における学習／発達特性と、学習支援方法・学習環境の観点から見た「少人数（30人）学級」の効果」（国立大学法人香川大学「30人規模の少人数学級における学習集団、生活集団の教育効果についての実証的研究」平成18年度文部科学省 教員配置に関する調査研究委託、2007、pp.19-22）。
- 文部科学省「少人数指導・少人数学級の評価」2005（平

成17). 4.

[http://www.mext.go.jp/bmenu/shingi/chousa/
shotou/029/shiryo/05061101/002.pdf](http://www.mext.go.jp/bmenu/shingi/chousa/shotou/029/shiryo/05061101/002.pdf)

文部科学省「今後の学級編成及び教職員配置について（最終報告）」教職員配置等の在り方に関する調査研究協力者会議, 2005（平成17）. 10.

[http://www.mext.go.jp/bmenu/shingi/chousa/
shotou/029/toushin/05100402.htm](http://www.mext.go.jp/bmenu/shingi/chousa/shotou/029/toushin/05100402.htm)