

学級での居心地のよさが 学力に与える影響について

—有効な指導の手立てと学校の取組のための—考察—

児童にとって学級での「居心地」のよさは、学習活動をはじめ、様々な教育活動を行う上で大切である。居心地のよい学級をつくるために学級経営を充実させることは、教育活動の基盤であり、そのことは学習指導要領にも明記されている。

そのため、学級経営の充実は、学校現場において特に力を入れている取組の一つとなっている。学級経営の充実には、児童生徒の実態把握が不可欠なため、学級での「居心地」に関する様々なアンケート調査が行われている。しかしながら、こういった学級での「居心地」が学力に与える効果を定量的に分析した研究は多くない。

本研究では、ある基礎自治体の児童個票パネルデータを構築し、学級での居心地のよさが学力に与える影響を分析した。

分析の結果、学級での居心地をよくすることは、学力を向上させることが確認された。また、児童の学級での居心地には、学級集団の雰囲気（クラスメイトの居心地）が影響することも確認された。さらに、学級での居心地をよくするために有効な指導の手立てや、学校の取組がいくつか確認された。

これらの分析結果を踏まえ、「学校は教員が研修に参加しやすい体制づくりをすること」、「教員は児童の特性に応じた指導を行うこと」などが、居心地のよい学級づくりにとって有効であり、学力の向上につながるとの政策提言を行った。

2017年2月

政策研究大学院大学 公共政策プログラム 教育政策コース

MJE16204 高須賀 美雪

目次

1.序章	1
1.1 研究の背景と目的.....	1
1.2 先行研究	4
1.2.1 学級経営に関する研究.....	4
1.2.2 教育成果に関する研究.....	5
1.3 研究の方法	6
1.3.1 研究仮説	6
1.3.2 研究手順	7
2.分析データの概要	8
2.1 分析の対象と使用データ.....	8
2.2 データ概観	8
2.2.1 基本統計	8
2.2.2 使用データ.....	9
2.2.3 データの相関.....	10
3.分析	14
3.1 仮説Ⅰの分析	14
3.1.1 分析の方法.....	14
3.1.2 説明変数について.....	15
3.1.3 被説明変数について.....	15
3.1.4 分析の結果.....	16
3.2 仮説Ⅱの分析	17
3.2.1 分析の方法.....	17
3.2.2 説明変数について.....	18
3.2.3 被説明変数について.....	18
3.2.4 記述統計	19
3.2.5 分析の結果.....	19
3.3 仮説Ⅲの分析	21
3.3.1 分析の方法.....	21
3.3.2 説明変数について.....	21
3.3.3 被説明変数について.....	23
3.3.4 記述統計	24
3.3.5 分析の結果.....	25
4.結論及び政策提言	31
4.1 分析結果の解釈とまとめ.....	31
4.2 政策提言	33
5.おわりに	34
5.1 成果と課題	34
5.2 謝辞	34
参考・引用文献	35

1.序章

1.1 研究の背景と目的

義務教育として行われる普通教育のうち、小学校においては、「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させる¹⁾」が必要とされている。また、様々なことに主体的に取り組む態度を養うことも必要とされている。そして、これらの普通教育は小学校という場での共同生活を通じて行われている。

「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」では、「学校は、今を生きる子供たちにとって、未来の社会に向けた準備段階としての場であると同時に、現実の社会との関わりの中で、毎日の生活を築き上げていく場である。学校そのものが、子供たちや教職員、保護者、地域の人々などから構成される一つの社会²⁾」であると述べられている。すなわち、子どもたちにとって、学校は生活の場であり、様々なことを学ぶ学習の場であり、人との関わり方を学ぶ場でもある。まさに志水（2005）の言う、「子供たちに「学力」と「社会性」という二つのものを身につけさせる³⁾」場所が、学校なのである。

小学校では、1日の大部分を同じ仲間、同じ学級で過ごすことになる。その中で、自分の能力を伸ばしたり、自立的に生きる基礎を培ったりといった社会の一員としての基礎的な資質を養っているといえる。いわば学級の中で、「学力」と「社会性」を身に付けているのである。例えば、淵上（2005）は、「子供の学校生活の中心は学級であり、学級は学校生活としての場だけでなく、子供が日常生活を送る生活集団としての場の機能の両者を持っている⁴⁾」と述べている。

現行の小学校学習指導要領には、「日ごろから学級経営の充実を図り、教師と児童の信頼関係及び児童相互の好ましい人間関係を育てるとともに児童理解を深め、生徒指導の充実を図ること⁵⁾」と明記されている。学級経営の充実は、教育活動の基盤となるものである。学級経営を行うことで、児童の「居場所づくり⁶⁾」をしていくことが、非常に大切である。なぜならば、学級に居場所があることで、児童は安心して自分の能力を伸ばしたり、自立的に生きる基礎を培ったりすることが可能となるからである。

各都道府県や市区町村をはじめ、教育現場である学校単位においても、学級経営や学級集団づくりの充実を図るために様々な取組がなされている。例えば、独自のガイドブックや手引きを作成⁷⁾したり、児童生徒理解のための校内研修を行ったりするなど、児童にとって、学級が居心地のよい場所となるための学級経営、学級集団づくりに力を注いでいる。

では、「居心地のよい学級」とは、どのような学級なのであろうか。

¹⁾ 学校教育法 第30条 文部科学省(2008)、p.7

²⁾ 文部科学省 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」、p.17

³⁾ 志水宏吉（2005）、p.218

⁴⁾ 淵上克義（2005）、p.76

⁵⁾ 文部科学省（2008）、p.16

⁶⁾ 「居場所づくり」とは、「児童生徒が安心できる、自己存在感や充実感を感じられる場所を作り出すこと」国立教育政策研究所（2012）、生徒指導リーフ「絆づくり」と「居場所づくり」

⁷⁾ 岐阜県教育委員会が作成した（2012）、「一人ひとりを大切に『学級経営』実践の手引き」や千葉県総合教育センター（2013）、「学級づくりガイドブック—好ましい人間関係を育む学級をめざして—」などがある。

「居心地」とは、大辞林第三版（2006）によると、「ある場所や地位にいるときに感じる気持ち⁸」とある。つまり、「居心地のよい学級」とは、個々の児童が学級にいるときに感じる気持ちが、よい状態になっている学級ということである。

このような考えに基づき、藤波（2005）は、「どの子どもも自信をもち、他者から認められ、ありのままの自分で過ごすことができる学級⁹」が居心地のよい学級であるとしている。

また、高井（2014）は、「教師や学級の仲間から受容されたり共感されたりすることで、安心して自分の思いや考えを表現することができ、自分に自信を持つことができる。そして、他者に受容された安心感や達成感から他者にも同様の感情を与えられるようになり、より良い人間関係を築くことができる。このような二つの要素を備えた学級のことを「居心地のよい学級」¹⁰」としている。

学級において一人一人の児童の居場所をつくり、居心地のよい学級をつくらうとする学級経営の取組が効果的に行われているか、また、児童が居心地よく過ごせているかどうかを評価することは重要である。そのためには、個々の児童及び学級の実態を把握する上で様々な情報収集が必要である。

情報収集の典型的な方法としては、「観察法、面接法、質問紙調査法、検査法、作品法、事例研究法¹¹」などがある。その中で、客観的なデータを得るための手立てとして、学校現場では、「質問紙調査法¹²」を取り入れる学校が増えてきている。「質問紙調査法」の多くは、友達との関係、学習意欲、自己肯定感、学級集団における共感性などを見るものであり、個々の児童の居心地を知る上では貴重な情報源となる。

一方、学校での教育活動の中で最も重要な活動の一つは、児童の学力を向上させることであり、どれくらい学力が定着したのかを把握するために学力調査を取り入れている学校も多く存在する。文部科学省（2010）によれば、「小学校では、個に応じた指導やきめ細かな指導に配慮し、わかる授業を通して、児童一人一人が学ぶ意欲や学習への成就感をもてるよう、魅力ある授業や学級づくりを推進することが重要¹³」であるとされている。「授業の場で児童生徒に居場所をつくる¹⁴」ことの重要性が指摘されており、学力の向上という観点からも児童生徒の居場所づくりが重視されていることがわかる。

魅力ある授業や学級づくりをした結果として、どれくらい学力が定着したのかを評価することは重要であると考えられるが、学級での居心地を把握するための「質問紙調査法」と、学力を把握するための「学力調査」の両方を同時に用いて、それらの関係から学級づくりの因果効果を評価した研究は多くない。さらに、児童生徒の経年変化を追うことのできるパネルデータ¹⁵を構築し、学級での居心地と学力の関係を定量的に分析した研究は、少なくとも日本においては多いとはいえないのが現状である。

⁸ 大辞林第三版（2006）、p.124

⁹ 藤波貴（2005）、p.2

¹⁰ 高井美智代（2016）、p.2

¹¹ 文部科学省（2010）、p.72

¹² 「質問紙調査法」としては、河村（1994）による「楽しい学校生活を送るためのアンケート」、伊藤・松井（2001）による「学級風土質問紙」、佐賀県教育センター（2007）が作成した「がばいシート」、瀧口（2009）による「学級内での社会性を見取るための児童用自己評価シート」、鹿児島県教育センター（2010）が作成した「学校楽シート」や、横浜市教育委員会（2012）が作成した（「Y-P アセスメントシート（Ver5）」などがある。

¹³ 文部科学省（2010）、p.151

¹⁴ 同上（2010）、p.25

¹⁵ 「パネルデータ」とは、「統一の対象を継続的に観察し記録したデータのことをさす」北村行信（2006）、p.6

そこで本研究では、A 県 B 市における市独自の学力調査¹⁶（以下市独自テスト）の児童個票データと、「楽しい学校生活を送るためのアンケート QU」（以下 QU）¹⁷調査の児童個票データを接続し、パネルデータ化することで、学級での居心地が学力¹⁸に与える因果関係を、統計的に検証する。

QU とは、学校生活における児童・生徒の個々の満足感や意欲、学級集団の状態を質問紙によって測定する心理テストである¹⁹。この QU を心理アセスメントとして利用する場合には、「承認得点」、「被侵害得点」、「友達関係」、「学習意欲」、「学級の雰囲気」の 5 つの領域に分けて分析したり活用したりする。QU 自体は、児童生徒の理解、特にいじめや不登校の未然防止などを目的として利用される場合が多い。

本研究においては、この QU を「学級での居心地」を図る指標と捉え、5 領域からなる「QU 調査値の合計値」を「学級での居心地」として用いる。

QU 調査と市独自テストを組み合わせて分析することで、児童の学級での居心地のよさが学力に対してどのような影響を与えているのかを明らかにするとともに、学級での居心地をよくするためには、どのような取組が有効であるのかについて明らかにしていきたい。

さらに、クラスメイトの居心地が、各個人の居心地のよさに影響を与えるのかについても明らかにしたい。

クラスメイトの影響は、ピア効果と呼ばれるものである。ピアとは、「クラスメイト、ルームメイト、寮の仲間、隣人、両親、きょうだい、ともだち、ともだちの両親、先生など²⁰」であり、ピア効果とは、「市場を介さない外部性の 1 つで、仲間の家庭環境や行動、成果そのものが成果に与える影響のこと²¹」である。学級での居心地と学力の関係において、パネルデータを用いてピア効果を分析した研究は、筆者が確認する限り日本ではまだない。

本研究で、児童個票パネルデータを用いることで、家庭環境や個人の資質のうち「時間を通じて不変な観測できない外的条件」を制御²²しつつ、ピア効果の有無を明らかにしたい。

¹⁶ 市独自の学力調査とは、市内の小学 4 年生から中学 3 年生を対象に、民間業者の標準化テストを利用して実施している学力調査。全国学力・学習状況調査と異なり、経年のパネルデータが蓄積できる。

¹⁷ 「楽しい学校生活を送るためのアンケート QU」は、学級集団をアセスメントし、より適切な支援をするための補助ツールである。「学級満足度尺度」、「学校生活意欲尺度」より構成されている。早稲田大学河村茂雄研究室ホームページ

「学級満足度尺度」で、子ども一人一人について、学級に居場所があるか、いじめなどの侵害行為を受けていないかなどを調べることができ、不登校や学級崩壊を防ぐ方策を得ることができる。「学級満足度尺度」を集計すると、「承認得点」と「被侵害得点」が得られる。「承認得点」とは、自分の存在や行動が、級友や教師から承認されていると感じているか否かを示すもので、「被侵害得点」とは、不適応感をもっていたり、いじめ・冷やかしなどを受けていると感じたりしているか否かを示すものである。この 2 つの得点を x 軸と y 軸にとり、集計用紙の座標上に結果を書き込んでいくと、どの位置にプロットされたかということから、現在おかれている子どもの状況を読み取ることができる。x 軸と y 軸が交わるポイントは全国平均値を表している。また、学級の全員分の結果をまとめた表（プロット図と呼ぶ）から、現在の学級集団の状態をみることができ、「満足型」「管理型」「なれ合い型」「荒れ始め型」「崩壊型」の、どのタイプに当たるかを知ることができる。また、「学級生活意欲尺度」では、子ども一人一人について、友人や学級との関係、学習意欲などの面で児童生徒がどのような考えをもっているかを知ることができる。小学校では「友達関係」、「学習意欲」、「学級の雰囲気」について調べることができる。河村茂雄（2007）、pp.14-16

¹⁸ 学力に関しては様々な議論が行われており、学校教育法に示された、いわゆる学力の 3 要素、「確かな学力」のバランスのとれた育成が重要であることに関しては、筆者も異論がないが、本稿で扱う「学力」は、学力調査の結果に限定する。

¹⁹ 村主典英（2013）、p.2

²⁰ 田中隆一「教育と労働の経済学」政策研究大学院大学講義レジュメ（2016 年 7 月 13 日）、p.3

²¹ 同上（2016）、p.2

²² 田中隆一（2015）、pp.210-236

1.2 先行研究

1.2.1 学級経営に関する研究

淵上（2005）は、学級集団の特徴として、「一年間という厳格な期限を持ちながら、しかも規則的に全成員が集合と解散を繰り返す」、「学級集団は、一人の大人である教師と多数の子どもである児童・生徒から成り立っている」、「学級集団の目標が、集団そのものではなく、最終的には個々人の向上に向けられている」²³という3点を挙げている。

また、河村（2010）によると、学級集団は、「所属する子どもたちにとって1つの小さな社会である」、「最低1年間構成されるメンバーが固定され、そのメンバー集団を単位にして、生活活動、学習活動、子どもたち同士のかかわり合いを通じた、心理社会的な発達の促進を目的としている」²⁴としており、「日本の学級集団は、子どもたちの学校生活・活動におけるベースとしての共同体の面が基盤にあり、そのうえに学級集団としての機能体としての特性をもたせようとしている²⁵」と指摘している。

一方「つながり」を単位として、子供を取り巻くソーシャル・キャピタル²⁶（以下SC）の中でも、学級SCに焦点をあてて研究しているのが露口（2015）である。露口は、互いを信頼する態度が、学級レベルでの学習意欲を高めるとともに、学習意欲の格差を抑制する効果を有していることが明らかになったとしている。その中でも、学級SCは、学習意欲の上昇よりも、学習意欲の分散抑制を強く説明しているとしている²⁷。

学級経営に関する先行研究は多数存在するが、そのほとんどは理論研究や実際の学級における日々の取組についての実践に基づく事例研究である。学級集団が1年間という期限を区切って作られていること、また、学級集団の中で様々な関わり合いがあるために、その相互作用や効果について分析しにくいことが理由に挙げられるのではないかと考える。

実際に、石川（2016）により、「一般雑誌においては、学級経営について多数論じられているが、学術研究の促進発展を目的とする学者・研究者およびその援助者の団体の学術誌では、あまり研究されていない²⁸」という現状が指摘されている。

QUの結果を用いて定量的な分析を試みた者として、高橋ら（2010）がある。ここでは、学級集団が進級とともにどの様に変容するかをQUのプロット分布²⁹結果や、ソーシャルスキル³⁰との相関関係から分析している。そして、ソーシャルスキルの形成が十分できている児童の占める割合が、学級集団の半分近くになると、他の児童を支援する行動として作用するために、学級集団全体の改善や成長を良い方向に進化させるといえるだろうと述べている³¹。

また、保坂（2014）は、学級生活満足度を高め学力向上を目指すことを目的に、「仲間づくり・集団づくり」を全校体制で行い、学級生活満足度を高めるために全校でクラス会議を実施したり、「教科学習の中における仲間づくり」に全教職員が取り組んだりすることで、

²³ 淵上克義（2005）、p.78

²⁴ 河村茂雄（2010）、p.15

²⁵ 同上、p.15

²⁶ 「ソーシャル・キャピタル（SC）」とは、「Putnam（2000）の定義を踏まえると、協調的行動を促進させるネットワーク・互酬性規範・信頼等の社会的特徴を意味する」露口健司（2015）、p.27

²⁷ 同上、p.31

²⁸ 石川美智子（2016）、p.22

²⁹ 河村茂雄（2007）、pp.14-16

³⁰ 「ソーシャルスキル」とは、「対人場面において、適切かつ効果的に反応するために用いられる言語的・非言語的な対人行動と、そのような対人行動の発言を、可能にする認知過程との両方を包含する概念である」相川充、津村俊充（1996）、pp.3-21

³¹ 高橋宗、川島祐二、吉川栄子（2010）、p.11

学校の中の信頼のネットワーク構造の構築を目指した。その結果、QUにおける各群の人数と割合、NRT 学力検査³²各教科の偏差値の推移から、学級満足度尺度の数値（割合）が向上するにつれ、NRT 学力検査の得点率も上昇していることを確認している³³。

荒木ら（2016）は、QUによる学級への適応感と学力との関連についての調査研究を行った。QUの得点の変化と学力の伸びの関連において、承認得点および被侵害得点が良い方へ変化した場合、学力の伸びも大きいことが示されたとし、承認得点と被侵害得点と学力の伸びに関わる有意さはないものの、特に承認得点の関わりが学力の伸びに影響を与える傾向が示されたとしている。また、小学校の学力の伸びに関しては、承認得点と被侵害得点の関連において承認得点が大きく影響する傾向が見られ、侵害感を下げると同時に、学力の伸びには、承認感を上げることが大きく関与する傾向が示されたとしている³⁴。

また、河村（2007）は、学力の定着度は、満足型・管理型・なれあい型の学級によって大きな差があると述べている。小学校において、学力の定着度が高い(OA)³⁵子どもの出現率、低い(UA)³⁶子どもの出現率を見てみると、満足型の学級では、なれあい型や管理型に比べて学力の定着度が高い子どもの割合が多く、逆に学力の定着度が低い子どもの割合は少ないとし、学力向上には、生活環境でもあり学習環境でもある学級の状態をよくすることが優先課題であるとしている³⁷。

以上、本研究に関連する先行研究を概観したが、学級経営に関する先行研究は、その多くが理論研究や事例研究である。また、QUと学力との関係について研究したものは、QUの得点増減と学力の得点の伸びを比較し全体の「傾向」としての相関関係を分析したものであり、学級経営による学級集団の雰囲気改善することが学力をはじめとする成果指標に与える因果関係を検証するものとはなっていない。

そこで本研究では、複数年度のQU調査と市独自テストの児童個票データを結合してパネルデータを構築することにより、児童の属性を可能な限り制御することによって、学級での居心地が学力に対して与える因果効果を検証することを目的とする。

1.2.2 教育成果に関する研究

日本においては、近年まで、学校教育の効果を実証的に分析する研究は、進んでこなかった。その原因として、児童の環境条件（家計所得、保護者の学歴など）や学力テストの個人別結果などが公開されることがほとんどなかったからである³⁸。

そのような状況の中、教育成果を学力と捉え、分析したのは小原・大竹（2009）である。親の所得や家庭環境が教育成果に与える影響について分析し、子どもの健康状態、とくに出生時の体重が重いほどその後の教育成果に正の影響を与え、出生時の健康状態は12年後や15年後の学力と相関し続けるとしている³⁹。

³² 「NRT 学力調査」とは、「児童生徒の学力の定着度の測定に用いる、標準化された学力調査である」河村茂雄（2010）、p.49

³³ 保坂康恵（2014）、p.312

³⁴ 荒木直則、塚田孝子、酒井範子（2016）、p.112

³⁵ 「NRT 学力検査の結果が期待される到達点よりも一定水準以上高かった場合を、オーバーアンチーパー（OA）、一定水準以上低かった場合を、アンダーアンチーパー（UA）という」河村茂雄（2010）、p.49

³⁶ 同上（2010）、p.49

³⁷ 河村茂雄（2007）、pp.40-49

³⁸ 森田玉雪、馬奈木俊介（2011）、p.129

³⁹ 小原美紀、大竹文雄（2009）、pp.71-77

また、北條（2011）は、日本の公立中学校に通う2年生を対象に、数学と理科の学力の決定要因を分析した。そして、生徒の学力は家庭環境によって左右されている部分が大きく、教師や学校に関する説明変数の効果は限定的であると判断せざるを得ないと述べている⁴⁰。

下村ら（2014）は、都道府県の学力格差に注目し、学力階層の子どもの学力向上、学力格差の是正を目指し、学力格差に影響を及ぼしている要因の分析を行った。その結果、「生活リズムの安定」、「勉強方法の確立」、「家庭環境の安定」の改善が必要であると判断したと述べている⁴¹。

教育上の取組が児童の学力や学習意欲の向上に与える影響について分析したのは、三好（2015）である。分析には、全国学力・学習状況調査の平均正答率、学校質問紙、児童質問紙を用い、学校の取組として、「実践的校内研修」などの「教員研修」が学力の向上に有効であると報告している⁴²。

また、石崎（2016）は、言語活動に関連する取組と学力との関係を実証的に分析することで、「学習目標の明示」や「意見発表」等、いくつかの取組が学力の向上に影響を与えていることを明らかにした⁴³。

以上のように、先行研究においても教育成果を学力と捉え、学力に影響を与える要因の分析や教育政策の検証や改善に向けての研究は進んできているものの、児童の学級での居心地と学力の因果関係について、これまで実証的な分析は行われていない。

そこで、本研究では、児童の学級での居心地と学力の関係について、パネルデータを用いて分析・検証する。

1.3 研究の方法

1.3.1 研究仮説

学級経営の充実を図り、学力の向上を図るために、学校現場では様々な取組が行われている。そして、学力を教育成果の一つと捉え、学力に影響を与える要因の研究は蓄積されつつある。しかし、全ての教育活動の基盤となる学級経営と学力向上との関係についての実証的な分析は、十分に行われているとはいえない。そこで、本研究では次の仮説を検証する。

仮説 I

児童の学級での居心地をよくすることは、学力を向上させる。

仮説 II

学級での居心地には、クラスメイトの居心地（学級集団の雰囲気）が影響する。

⁴⁰ 北條雅一（2011）、pp.19-25

⁴¹ 下村将規、唐澤絢美、高橋彰吾、大住拓矢（2014）、pp.23-24

⁴² 三好文（2015）、pp.13-17

⁴³ 石崎一水（2016）、pp.19-46

仮説Ⅲ

指導の手立てや学校の取組の中には、児童の学級での居心地をよくする効果が見られるものがある。

定量的な分析を行うために、本研究では、表 1-1 の指標を用いて分析を行う。

表 1-1 本研究で用いる指標

変数	指標
学級での居心地	5 領域からなるQU調査値の合計値
学力	市独自テストの正答数を偏差値に換算
指導の手立て・学校の取組	全国学力・学習状況調査の学校質問紙回答値
クラスメイトの居心地 (学級集団の雰囲気)	自分を除いたクラスメイトのQU調査値の平均値

1.3.2 研究手順

研究は、次のような手順に沿って行う。

- ① A 県 B 市から提供されたデータを整理する。個人情報保護の点に留意しながら、原データを分析に適したフォーマットに成形する。
- ② 基本統計量や変数相互の相関関係などの観察を行い、データの特徴を把握する。
- ③ 児童の学級での居心地と学力との関係について、回帰分析によって解明する。
- ④ 学級での居心地のよさとクラスメイトの影響を、回帰分析によって解明する。
- ⑤ 指導の手立てや学校の取組と児童の学級での居心地との関係を、回帰分析によって解明する。

2.分析データの概要

2.1 分析の対象と使用データ

本研究では、A 県 B 市の 2014 年度から 2016 年度までの市独自テスト及び QU 調査の児童個票データと、全国学力・学習状況調査の学校質問紙データを使用した。

分析には、公立小学校に通学する現 6 年生の 4 年時、5 年時、6 年時のデータを使用し、児童の学級での居心地と学力についての分析を行った。使用するデータは、市独自テストの国語と算数⁴⁴の正答数合計、QU 調査値、学校質問紙回答値である。なお、特定の科目や QU 調査が未実施である児童のデータは除き、全科目と QU 調査を実施した児童のデータを使用した。また、市内での転校を経験した児童のデータは含めていない。

市独自テストと QU 調査の実施された時期や回数については、表 2-1 のとおりである。

表 2-1 市独自テストと QU 調査の時期と回数

2014年度（4年時）			2015年度（5年時）			2016年度（6年時）	
4月	6月	12月	4月	6月	12月	4月	6月
市独自 テスト	1回目QU	2回目QU	市独自 テスト	1回目QU	2回目QU	市独自 テスト	1回目QU

市独自テストは、年度当初の 4 月第 1 週もしくは第 2 週目に、QU 調査は、同じ年度の 5 月下旬から 6 月初旬と 11 月下旬から 12 月初旬に実施されている。本来別々の目的で実施されているものを、今回は組み合わせて使用した。

市独自テストと QU 調査を接続するために、まずは一定のルールに基づき、児童固有の ID 番号を作成し、次に、その ID 番号で 3 年間分のデータをつなぎ合わせ、2014 年度から 2016 年度までの推移が確認できるようにした。なお、学校名、クラス、氏名など、個人の特定につながる情報は除去し、個人情報を含まない研究用のパネルデータを作成した。

2.2 データ概観

2.2.1 基本統計

学級での居心地の変化を QU 調査結果からみるために、QU 調査の実施時期に注目した。

QU 調査の 1 回目は 6 月に実施されるということから、学級集団の編成直後の状態に近い。2 回目は同じ学級に所属してから 9 か月が経過した 12 月に実施されるので、学級集団が成熟している状態での情報であると考えられる。

本研究では、同じ年度の QU 調査の 1 回目と 2 回目にはある程度の差が生まれており、その差が学級での居心地の差であると捉えることとした。

QU 調査の実施時期や回数をより把握しやすくするために、表 2-2 のような略称をつけた。以後必要に応じて、略称を使用する。

⁴⁴ 2015 年度（5 年時）には理科、2016 年度（6 年時）には理科、社会も実施しているが、本分析では含まない。

表 2-2 QU 調査の略称

略称	実施時期及び内容
4年1回目のQU	2014年度（4年時）6月のQU調査値の合計値
4年2回目のQU	2014年度（4年時）12月のQU調査値の合計値
5年1回目のQU	2015年度（5年時）6月のQU調査値の合計値
5年2回目のQU	2015年度（5年時）12月のQU調査値の合計値
6年1回目のQU	2016年度（6年時）6月のQU調査値の合計値

注1)「楽しい学校生活を送るためのアンケート QU」の実施時期を基に筆者作成。

分析に用いるデータの基本統計量を表 2-3 に示す⁴⁵。

表 2-3 データセットの基本統計量

変数	標本サイズ	平均	標準偏差	最小値	最大値
4年の学力	953	50	10	18.76	71.65
5年の学力	953	50	10	15.54	68.78
6年の学力	953	50	10	19.60	72.61
4年1回目のQU	953	68.15	10.28	24	84
4年2回目のQU	953	68.40	9.81	21	84
5年1回目のQU	953	68.81	10.17	26	84
5年2回目のQU	953	69.55	9.93	28	84
6年1回目のQU	953	71.03	9.92	25	84

2.2.2 使用データ

QU 調査は、毎年同じ質問項目で行われる。項目 1 から項目 4 までは、肯定的に答える場合に数字が大きくなっている。項目 5 に関しては、否定的に答える場合に数字が大きくなっているため、項目 1 から項目 4 に合わせる形で、回答数値を反転させた。そして、項目 1 から項目 5 までの数値の合計を「QU 調査値の合計値」とした。

QU 調査の質問項目を、表 2-4 に示す。

⁴⁵ 全国学力・学習状況調査の学校質問紙データの記述統計については、仮説Ⅲで示す。

表 2-4 QU 調査の質問項目

項目	質問項目	回答選択肢	
1	1 あなたのクラスの人たちは、あなたに声をかけてくれたり親切にしてくれたりしますか	4 = とてもそう思う 3 = 少しそう思う 2 = あまりそう思わない 1 = まったくそう思わない	
	2 あなたのクラスには、いい人だなど思う友達や、すごいと思う友達がありますか		
	3 あなたは、クラスの人から好かれている、仲間だと思われていると思いますか		
2	4 学校で勉強していて、できなかったことができるようになると、うれしいと思いますか		
	5 授業中に先生の質問に答えたり、自分の意見を言うのは好きですか		
	6 よい成績をとったり、もっと勉強ができるようになると努力していますか		
3	7 あなたのクラスは、明るく楽しい感じがしますか		
	8 あなたのクラスは、みんなで仲良く協力しあっていると思いますか		
	9 あなたのクラスは、勉強やいろいろな活動に、まとまって取り組んでいると思いますか		
4	1 あなたは運動や勉強、係活動や委員会活動、趣味などでクラスの人から認められる(すごいと思われる)ことがありますか		4 = とてもそう思う (よくある) 3 = 少しそう思う (少しある) 2 = あまりそう思わない (あまりない) 1 = まったくそう思わない (まったくない)
	2 あなたが失敗したときに、クラスの人が励ましてくれることがありますか		
	3 クラスの中に、あなたの気持ちをわかってくれる人がいると思いますか		
	4 あなたが何かしようとするとき、クラスの人たちは協力してくれたり応援してくれたりすると思いますか		
	5 あなたのクラスには、いろいろな活動に取り組もうとする人が、たくさんいると思いますか		
	6 あなたが自分の思ったことや考えたことを発表したとき、クラスの人たちは冷やかしたりしないで、しっかり聞いてくれると思いますか		
5	7 あなたはクラスの人にいやなことを言われたり、からかわれたりして、つらい思いをすることがありますか	4 = とてもそう思う (よくある) 3 = 少しそう思う (少しある) 2 = あまりそう思わない (あまりない) 1 = まったくそう思わない (まったくない)	
	8 あなたはクラスの人に暴力をふるわれるなどして、つらい思いをすることがありますか		
	9 あなたはクラスの人にばかにされるなどして、クラスにいたくないと思うことがありますか		
	10 あなたは休み時間などに、ひとりぼっちであることがありますか		
	11 あなたはクラスでグループを作るときなどに、すぐにグループに入れなくて、最後のほうまで残ってしまうことがありますか。		
	12 あなたはクラスの人たちから、むしられているようなことがありますか		

注 1) 「楽しい学校生活を送るためのアンケート QU」を基に筆者作成。

2.2.3 データの相関

QU 調査の質問項目は、互いに似通った内容の物も含まれている。そのため、質問項目間の相関が大きい場合もあることが考えられる。そこでまず、QU 調査の各項目の相関を観察した。

その結果を、表 2-5、2-6 に示す。

表 2-5 1 回目 QU 調査の各項目の相関

	項目 1	項目 2	項目 3	項目 4	項目 5
項目 1	1				
項目 2	0.4401 ***	1			
項目 3	0.6095 ***	0.4264 ***	1		
項目 4	0.7289 ***	0.5346 ***	0.6641 ***	1	
項目 5	0.5276 ***	0.2577 ***	0.4397 ***	0.5315 ***	1

注 1) *P<0.10, **P<0.05, ***P<0.01

表 2-6 2 回目 QU 調査の各項目の相関

	項目 1	項目 2	項目 3	項目 4	項目 5
項目 1	1				
項目 2	0.4287 ***	1			
項目 3	0.5632 ***	0.3893 ***	1		
項目 4	0.7290 ***	0.5153 ***	0.6423 ***	1	
項目 5	0.5698 ***	0.2207 ***	0.4185 ***	0.5351 ***	1

注 1) *P<0.10, **P<0.05, ***P<0.01

注 2) 6 年生は未実施のため含まない。

1 回目、2 回目共に各項目間の相関係数は正であり、統計的に有意である。その中でも特に、項目 1 と項目 4、項目 3 と項目 4 には、強い相関があることがわかる。さらに計 5 回実施した QU 調査同士の相関も観察した。その結果を、表 2-7 に示す。

表 2-7 QU 調査同士の相関

	4 年 1 回目のQU	4 年 2 回目のQU	5 年 1 回目のQU	5 年 2 回目のQU	6 年 1 回目のQU
4 年 1 回目のQU	1				
4 年 2 回目のQU	0.6748 ***	1			
5 年 1 回目のQU	0.5754 ***	0.6515 ***	1		
5 年 2 回目のQU	0.4829 ***	0.5626 ***	0.7224 ***	1	
6 年 1 回目のQU	0.4947 ***	0.5465 ***	0.6331 ***	0.6979 ***	1

注 1) *P<0.10, **P<0.05, ***P<0.01

QU 調査同士の相関係数は正であり、統計的にも有意であることがわかる。これは QU 調査の結果自体に強い系列相関があることを意味している。回帰分析においては、この点に注意して進めていく必要がある。

次に、学力と QU 調査の関係を概観した。

2つの調査は、本来別々の目的で実施されているものであること、学級集団の中では、様々な関わり合いがあるために、その相互作用や効果について分析しにくいことなどから、その関係については、知られていないことが多い。

本研究では、その関係を回帰分析によって解明していくが、まずは、相関関係から確認した。

学力と QU 調査の項目ごとの相関分析の結果を、表 2-8 に示す。

表 2-8 学力と QU 調査の項目ごとの相関

QUの回数と項目		4年の学力	5年の学力	6年の学力
1 回 目	項目 1	0.1866 ***	0.0941 ***	0.1299 ***
	項目 2	0.1959 ***	0.1790 ***	0.1472 ***
	項目 3	0.0406 **	-0.0168	-0.0378
	項目 4	0.1432 ***	0.1306 ***	0.1415 ***
	項目 5	0.1284 ***	0.1283 ***	0.1114 ***
2 回 目	項目 1	0.1595 ***	0.0991 ***	
	項目 2	0.2124 ***	0.1627 ***	
	項目 3	0.0408 **	-0.0173	
	項目 4	0.1633 ***	0.1392 ***	
	項目 5	0.0933 ***	0.1308 ***	

注 1) *P<0.10, **P<0.05, ***P<0.01

注 2) 6年の2回目は未実施。

学力と QU 調査の項目ごとの相関は、ほとんどが統計的に有意ではあるが、係数は大きくない。その中で、項目 3 については相関係数が小さく、また 5 年生からは、統計的な有意性がなくなっていることがわかる。

さらに学力と実施時期ごとの QU 調査との相関についても観察した。

相関分析の結果を、表 2-9 に示す。

表 2-9 学力と実施時期ごとの QU 調査の相関

	4年の学力	5年の学力	6年の学力
4年1回目のQU	0.1744 ***	0.1822 ***	0.1740 ***
4年2回目のQU	0.1669 ***	0.1767 ***	0.1720 ***
5年1回目のQU	0.1252 ***	0.1395 ***	0.1531 ***
5年2回目のQU	0.0771 ***	0.1398 ***	0.1719 ***
6年1回目のQU	0.0887 ***	0.1043 ***	0.1330 ***

注 1) *P<0.10, **P<0.05, ***P<0.01

注 2) 6年の2回目は未実施。

学力と実施時期ごとの QU 調査は、すべてにおいて正の相関があり、統計的に有意であった。興味深いことに、4 年生の学力と 4 年生で実施した QU 調査の相関係数は、他の実施時期の QU 調査と比べて大きい。5 年生の学力と 5 年生で実施した QU 調査の相関係数は、4 年生のときと比べると小さいことがわかる。

また、6 年生の学力は、4 年生 1 回目に実施された QU 調査との相関係数が一番大きいこともわかる。

相関分析から、学力と QU 調査値の合計値すなわち学級での居心地は、正の統計的に有意な関係があることが確認できた。しかし、学力を向上させるための取組には様々なものがあり、学級での居心地以外に、学力を向上させるための取組が多々あるため、以下の回帰分析においては学級での居心地と学力の関係について、より丁寧に分析していく。

3.分析

3.1 仮説 I の分析

仮説 I

児童の学級での居心地をよくすることは、学力を向上させる。

学級での居心地と学力との関係を見るために、まずは、どの時期に実施された QU 調査が学力と関係があるのかを見つけることから始める必要がある。最小二乗法による重回帰分析 (OLS 分析) と固定効果モデルによる分析で確認した。

3.1.1 分析の方法

重回帰分析においては、教育の生産関数に基づく回帰式を用いて分析する。

教育の生産関数とは、生徒のテストスコアや体力スコアなどを教育成果 (アウトプット) とし、学校財政や学級規模、教員や生徒の質など様々な要因が教育成果を生み出すための投入物 (インプット) と考え、その関係を推計することで教育の「効率性」を検討するものである⁴⁶。

教育の生産関数の標準的な推定モデルを参考に、以下のモデルを用いた。

<教育の生産関数>

$$O_{it} = f(F_i^{(t)}, P_i^{(t)}, S_i^{(t)}, A_i) + v_{it}$$

このとき、 O_{it} は、生徒 i の年度 t における成果を表している。そして、 $F_i^{(t)}$ は生徒 i の年度 t までの累積的な家庭環境変数、 $P_i^{(t)}$ は生徒 i の累積的な参照グループの影響、 $S_i^{(t)}$ は生徒 i の累積的な学校資源の投入量、 A_i は生徒 i の生来の能力、 v_{it} は、誤差項を表している⁴⁷。

本研究では、重回帰分析と固定効果モデルによる分析の 2 種類の方法で推定した。

推定式は以下のとおりである。

<推定式 1 >

$$Score_{it} = \beta_0 + \beta_1 \cdot A_{it} + \gamma \cdot X_{it} + a_i + V_{it}$$

⁴⁶ 松永哲弥 (2015)、pp.1-4

⁴⁷ 田中隆一「教育と労働の経済学」政策研究大学院大学講義レジュメ (2016年6月29日)、p.15

$Score$ =学力
 A =学級での居心地
 X =前の学年の学力
 β =係数パラメータ
 γ =係数パラメータ
 i =児童
 t =時点
 a =児童固定効果
 V =誤差項
 重回帰分析の場合、
 $a_i + V_{it} = U_{it}$

標準誤差の計算においては、学校内で誤差項の相関を許すようにクラスタリングを考慮した。

3.1.2 説明変数について

分析に用いる説明変数は表 3-1 のとおりである。

表 3-1 分析に用いる説明変数

	説明変数	変数の概要
実施したQU	4年1回目のQU	2014年度（4年時）6月のQU調査値の合計値
	4年2回目のQU	2014年度（4年時）12月のQU調査値の合計値
	5年1回目のQU	2015年度（5年時）6月のQU調査値の合計値
	5年2回目のQU	2015年度（5年時）12月のQU調査値の合計値
	6年1回目のQU	2016年度（6年時）6月のQU調査値の合計値
制御変数	4年時の学力	2014年度（4年時）4月の市独自テストの国語と算数の正答数合計の偏差値
	5年時の学力	2015年度（5年時）4月の市独自テストの国語と算数の正答数合計の偏差値

注1) 制御変数には、学校固定の教育資源などを制御する学校固定効果ダミーを含む。

3.1.3 被説明変数について

学力の測定値とする被説明変数には、市独自テストの国語と算数の正答数を偏差値に換算して用いた。

変数名	変数の概要
学力	4月実施の市独自テストの国語、算数の正答数合計の偏差値

3.1.4 分析の結果

まず、実施した QU を全て投入した重回帰分析の結果を、表 3-2 に示す。

表 3-2 学級での居心地と学力についての分析 その 1

6年の学力	
4年1回目のQU	0.000 0.014
4年2回目のQU	-0.001 0.041
5年1回目のQU	-0.002 0.039
5年2回目のQU	0.052 ** 0.025
6年1回目のQU	-0.003 0.026
5年時の学力	0.863 *** 0.024
定数	2.226 1.340
N	953
Adjusted R2	0.748

注1) 下段は、学校内で誤差項の相関を許すようにクラスタリングを考慮した標準誤差。

注2) *P<0.10, **P<0.05, ***P<0.01

注3) 重回帰分析の推定式には、学校固定効果ダミーを含む。

分析の結果、6年生の学力には、5年2回目のQUが有意確率5%でプラスの影響を与えていることがわかった。それ以外のQUについては、学力に対して統計的に有意な影響を与えていない。

同一年度の実施順序は、市独自テスト、1回目のQU、2回目のQUとなるので、市独自テストの直前のQUは、前年度の2回目のQUということになる。実施順序をふまえて考えると、学力には、直前のQU（前年度で実施した2回目のQU）が影響しているといえる。

重回帰モデルの推定には、最小二乗法と合わせて固定効果モデルによる分析も行う。推定方法として固定効果モデルによる分析も考えたのは、パネルデータを使うことで、家庭環境や個人の資質のうち、「時間を通じて不変な観測できない外的条件」を制御した上での分析をすることができるからである。

最小二乗法、固定効果モデルによる分析結果を、表 3-3 に示す。

表 3-3 学級での居心地と学力についての分析 その2

	学力	
	最小二乗法	固定効果モデル
直前のQU	0.048 ** 0.018	0.059 * 0.030
前年度の学力	0.863 *** 0.024	-0.339 *** 0.031
定数	2.092 * 1.043	63.340 *** 2.536
N	953	953
Adjusted R2	0.748	0.158

注1) 下段は、学校内で誤差項の相関を許すようにクラスターリングを考慮した標準誤差。

注2) *P<0.10, **P<0.05, ***P<0.01

注3) 重回帰分析の推定式には、学校固定効果ダミーを含む。

分析の結果、最小二乗法、固定効果モデル、どちらの分析においても、直前のQUの係数は正であり、統計的に有意であることが確認できた。直前のQUの値が1ポイント上昇すると、最小二乗法では0.048ポイント、固定効果モデルでは0.059ポイント学力が上昇することが確認できた。

以上のことから、児童の学級での居心地をよくすることは、学力を向上させることがわかった。

3.2 仮説Ⅱの分析

仮説Ⅰの分析により、「児童の学級での居心地をよくすることは、学力を向上させる」ことが確認された。

しかし、学級は、自分一人で作られている訳ではない。自分、クラスメイトがいて学級集団が作られており、担任する教員の存在も影響を与えている。児童の学級での居心地には、クラスメイトの影響が考えられる。そこで、仮説Ⅱでは、学級での居心地とクラスメイトの居心地（学級集団の雰囲気）との関係について分析する。

仮説Ⅱ

学級での居心地には、クラスメイトの居心地（学級集団の雰囲気）が影響する。

3.2.1 分析の方法

固定効果モデルで、学級での居心地と学級集団の雰囲気⁴⁸についての分析を行った。推定式は以下のとおりである。

⁴⁸ 以後、「クラスメイトの居心地（学級集団の雰囲気）」のことを「学級集団の雰囲気」と呼ぶ。

<推定式 2 >

$$QU_{it} = \beta_0 + \beta_1 \cdot A_{it} + \beta_2 \cdot B_{it} + \gamma \cdot X_{it} + a_i + V_{it}$$

QU=学級での居心地（2 回目の QU 調査値の合計値）

A=学級集団の雰囲気

B=年度当初の学級集団の雰囲気、クラスメイトの学力

X=学力、年度当初の学級での居心地（1 回目の QU 調査値の合計値）

β =係数パラメータ

γ =係数パラメータ

i=児童

t=時点

a=児童固定効果

V=誤差項

3.2.2 説明変数について

学級集団の雰囲気の影響をより明確にするため、以下のモデルをつくり、投入する説明変数や制御変数をモデルごとに増やす。

モデルごとに投入する説明変数を、表 3-4 に示す。

表 3-4 モデルごとに投入する説明変数表

モデル	投入した説明変数	制御変数
①	クラスメイトのQU	1 回目のQU
②	クラスメイトのQU	1 回目のQU+学力
③	クラスメイトのQU+クラスメイトの 1 回目のQU	1 回目のQU+学力
④	クラスメイトのQU+クラスメイトの 1 回目のQU +クラスメイトの学力	1 回目のQU+学力

3.2.3 被説明変数について

学級での居心地の測定値とする被説明変数には、12 月に実施した QU 調査値の合計値を用いた。

変数名	変数の概要
学級での居心地	12月に実施したQU調査値の合計値

3.2.4 記述統計

使用するデータの記述統計を表 3-5 に示す。

表 3-5 記述統計

変数	標本サイズ	平均	標準偏差	最小値	最大値
学級での居心地 (12月)	1906	68.97	9.89	21.00	84.00
学級集団の雰囲気 (12月)	1906	68.83	3.84	58.07	81.37
年度当初の学級集団の雰囲気	1906	68.36	4.49	56.82	86.42
クラスメイトの学力	1906	50.00	3.00	42.90	57.86
年度当初の学級での居心地	1906	68.48	10.23	24.00	84.00
学力	1906	50.00	10.00	15.54	71.65

3.2.5 分析の結果

分析結果を、表 3-6 に示す。

表 3-6 学級での居心地と学級集団の雰囲気との関係 その 1

	学級での居心地			
	モデル①	モデル②	モデル③	モデル④
学級集団の雰囲気 (12月)	0.613 *** 0.054	0.600 *** 0.057	0.615 *** 0.080	0.578 *** 0.074
年度当初の学級集団の雰囲気			-0.022 0.056	-0.018 0.053
クラスメイトの学力				0.139 0.120
学力		0.087 0.065	0.086 0.066	0.079 0.068
年度当初の学級での居心地	0.257 *** 0.033	0.257 *** 0.033	0.259 *** 0.033	0.258 *** 0.033
定数	9.189 *** 2.489	5.668 ** 2.603	6.063 ** 2.689	1.800 4.439
N	953	953	953	953
Adjusted R2 (within)	0.183	0.186	0.186	0.187

注 1) 下段は、学校内で誤差項の相関を許すようにクラスタリングを考慮した標準誤差。

注 2) *P<0.10, **P<0.05, ***P<0.01

モデル①からモデル④まで、段階的に説明変数を増やし、より詳細な分析を行った。

モデル①では、学級集団の雰囲気が学級での居心地に影響を与えているかを確認した。その結果、学級集団の雰囲気の係数は正であり、統計的にも有意であることが確認できた。

次にモデル②では、4月当初の自分の学力を制御変数として加え分析を行った。その結果も、モデル①と同じく、学級集団の雰囲気は、学級での居心地にプラスの影響を与えていることが確認できた。

モデル③では、1回目の学級集団の雰囲気を説明変数に加えた。その結果、1回目の学級集団の雰囲気は、統計的に有意な影響がないことが確認できた。

最後に、クラスメイトの学力を説明変数に加えた。その結果、クラスメイトの学力も、統計的に有意な影響がないことが確認できた。

以上のことから、学級集団の雰囲気は、児童個人の学級での居心地に、統計的に有意にプラスの影響を与えていることがわかった。

クラス替えがある場合、年度が変わるとクラスメイトが変わることになる。それによる違いや変化はあるのだろうか。

それを確認するために、クラス替えを経験した児童のデータのみを絞り、再度分析を行った。分析結果を、表3-7に示す。

表 3-7 学級での居心地と学級集団の雰囲気との関係 その2
 <クラス替えを経験した児童の分析>

	学級での居心地 (クラス替えを経験した児童)			
	モデル①	モデル②	モデル③	モデル④
学級集団の雰囲気 (12月)	0.613 *** 0.058	0.602 *** 0.061	0.618 *** 0.086	0.578 *** 0.078
年度当初の学級集団の雰囲気			-0.024 0.062	-0.019 0.058
クラスメイトの学力				0.148 0.131
学力		0.076 0.070	0.075 0.070	0.068 0.074
年度当初の学級での居心地	0.249 *** 0.036	0.249 *** 0.036	0.251 *** 0.036	0.250 *** 0.036
定数	9.706 *** 2.558	6.676 ** 2.714	7.056 2.823	2.542 4.839
N	884	884	884	884
Adjusted R2(within)	0.183	0.186	0.186	0.187

注1) 下段は、学校内で誤差項の相関を許すようにクラスターリングを考慮した標準誤差。

注2) *P<0.10, **P<0.05, ***P<0.01

全児童を対象に行った分析、クラス替えを経験した児童を対象に行った分析の違いは、ほとんど見られなかった。さらに、全てのモデルにおいて、学級集団の雰囲気は、学級での居心地に統計的に有意にプラスの影響を与えていることが確認できた。

これらの結果から、クラス替えを経験する児童にもしない児童にも、学級集団の雰囲気は、学級での居心地にプラスの影響を与えていることがわかった。

3.3 仮説Ⅲの分析

次に、学級での居心地をよくすることにつながる有効な指導の手立てや取組があるのかについて検証した。

仮説Ⅲ

指導の手立てや学校の取組の中には、児童の学級での居心地をよくする効果がみられるものがある。

3.3.1 分析の方法

固定効果モデルでの分析を行った。

推定式は以下のとおりである。

<推定式 3 >

$$QU_{it} = \beta_0 + \beta_1 \cdot A_{it} + \beta_2 \cdot B_{it} + \gamma \cdot X_{it} + a_i + V_{it}$$

QU =学級での居心地（2回目の QU 調査値の合計値）

A =指導の手立て

B =学校の取組

X =年度当初の学級での居心地（1回目の QU 調査値の合計値）、
男女バランス、児童数、教員の性別ダミー、教歴ダミー、
年齢ダミー、所属年数

β =係数パラメータ

γ =係数パラメータ

i =児童

a =児童固定効果

V =誤差項

仮説Ⅱの検証から、学級での居心地には、学級集団の雰囲気の影響することが明らかになった。また、クラス替えを経験する児童にもしない児童にも影響することも確認できた。仮説Ⅲの検証においても、全児童とクラス替えを経験した児童とに分けた分析をし、その違いについて確認した。

3.3.2 説明変数について

説明変数には、2014年度から2016年度の全国学力・学習状況調査の学校質問紙の設問を使用した。

全国学力・学習状況調査⁴⁹は、2007年度から全国の小学6年生、中学3年生を対象に行われているものである。その中の「生活習慣や学校環境に関する質問紙調査」が学校に対する調査、すなわち学校質問紙である。学校質問紙は、全国学力・学習状況調査のために行われているものであるが、その設問は、日々の学校での取組や指導の手立てなどを聞いているものである。

全国学力・学習状況調査を「学校における児童生徒への教育指導の充実や学習状況の改善等に役立つ⁵⁰」という趣旨にも合致しており、また、ほぼ同時期の調査であることから、本研究では、全国学力・学習状況調査学校質問紙の設問の中から、学級での居心地をよくすることにつながる取組を分析するための説明変数として取り上げることとした。

ただし、学校質問紙は学力に対しての設問がほとんどであり、学級での居心地について直接聞いている設問は見当たらない。この点を考慮しながら、説明変数の選択を行った。

例えば、2016年度の全国学力・学習状況調査の学校質問紙の設問数は116である。設問の中には、2014年度や2015年度には聞いていたがなくなったものや、2016年度から新しく聞いているものがある。今回は、パネルデータを活用し分析を進めるために、3年間同じ内容を聞いている設問を前提とした。

学校質問紙では、「調査対象学年に対して」と聞いている設問があるが、学校現場において調査対象学年のみに指導または実施し、それ以外の学年に対しては、全く指導しなかったり実施しなかったりということは考えにくい。

また、変数相互に強い相関関係がある場合、推定結果が信頼できないものになる多重共線性を引き起こすことがある。それを確認しながら説明変数を選択する必要があるため、試行分析の段階で変数相互の相関関係等を確認した。

以上の点を考慮し、学級での居心地をよくすることに関連する取組の説明変数として、「特別支援教育」、「教員研修」、「学校や教職員の取組」に関する7項目を取り上げた⁵¹。

学校質問紙の選択肢の多くは、4段階で回答する形式となっているが、本研究では「当てはまる」と回答していれば1、それ以外であれば0となるダミー変数を作成して分析に用いることとした。「当てはまる」または「どちらかといえば当てはまる」と回答していれば1、それ以外であれば0となるダミー変数を使った場合、及び「当てはまる」から「当てはまらない」までの4段階の変数を用いた場合の分析も行って見たが、分析結果が大きく変わることがなかった。そのため本研究では、下記に示すような変数を用いることとした。

学校特有の効果や家庭環境、学級ごとの要因などをコントロールするために、制御変数を投入した。まず、学級での居心地の変化を捉えるために、年度当初の学級での居心地すなわち6月に実施した1回目のQU調査値の合計値を制御変数として用いた。

また、1クラスあたりの男女の人数のバランス、学年全体の児童数も制御変数として用いた。1クラスあたりの男女の人数のバランスについては、男女の人数差の絶対値を連続変数として用いた。児童数については、学年全体の児童数をそのまま使用した。

⁴⁹ 全国学力・学習状況調査等の調査の目的「義務教育の機会均等とその水準の維持向上の観点から、全国的な児童生徒の学力や学習状況を把握・分析し、教育施策の成果と課題を検証し、その改善を図る」文部科学省、ホームページ

⁵⁰ 同上 ホームページ

⁵¹ 学校では日頃から、学級経営の充実すなわち学級での居心地をよくするために様々な取組や指導の手立てが行われているが、本稿で取り上げるのは、その一部である。本稿で取り上げていないものの中にも、学級での居心地をよくするために重要な取組は多数存在する。本稿では、あくまでもその一端を明らかにすることを目的としている。

さらに、学級担任の性別、教員歴、年齢、その学校に在籍している所属年数を、制御変数として用いた。性別は、男性教員なら1、女性教員なら0というダミー変数を作成し使用した。教員歴については、法令で定められている10年経験者研修⁵²をひとつの目安とするために、10年以上の教員歴をもつ教員を1、それ未満であれば0というダミー変数を作成し使用した。年齢については、30歳以上であれば1、それ未満であれば0というダミー変数を作成し使用した。所属年数については、学校に在籍している年数をそのまま用いた。

分析に用いる説明変数を、表3-8に示す。

表3-8 分析に用いる説明変数

	説明変数	質問項目及び質問内容	回答形式
指導の手立て	特性に応じた指導ダミー	学校の教員は、特別支援教育について理解し、児童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）を行いましたか	当てはまる=1 それ以外=0
	学級全員ダミー	学級全員で取り組んだり挑戦したりする課題やテーマを与えましたか	当てはまる=1 それ以外=0
	学習規律ダミー	学習規律（私語をしない、話をしている人のほうを向いて聞く、聞き手に向かって話をする、授業開始のチャイムを守るなど）の維持を徹底しましたか	当てはまる=1 それ以外=0
	積極的評価ダミー	学校生活の中で、児童一人一人のよい点や可能性を見付け、児童に伝えるなど積極的に評価しましたか	当てはまる=1 それ以外=0
学校の取組	研修ダミー	教員が、他校や外部の研修機関などの学校外での研修に積極的に参加できるようにしていますか	当てはまる=1 それ以外=0
	学校全体ダミー	言語活動について、国語科だけではなく、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動を通じて、学校全体として取り組んでいますか	当てはまる=1 それ以外=0
	組織的ダミー	学校運営の状況や課題を全教職員の間で共有し、学校として組織的に取り組んでいますか	当てはまる=1 それ以外=0
制御変数	年度当初の学級での居心地	6月に実施した、1回目のQU調査値の合計値	
	男女バランス	1クラスあたりの男女の人数のバランス	男女の人数が同じ場合は0
	児童数	学年全体の児童数	
	教員の性別ダミー	担任の性別	男性教員=1 女性教員=0
	教歴ダミー	担任の教員歴	10年以上=1 10年未満=0
	年齢ダミー	担任の年齢	30歳以上=1 30歳未満=0
	所属年数	その学校に在籍している年数	

注1) 2014年度から2016年度までの全国学力・学習状況調査学校質問紙を基に筆者作成。

注2) 制御変数には、学校固定効果ダミーを含む。

3.3.3 被説明変数について

学級での居心地の測定値とする被説明変数には、12月に実施したQU調査値の合計値を用いた。

⁵² 「公立の小学校等の教諭等の任命権者は、当該教諭等に対して、その在職期間（公立学校以外の小学校等の教諭等としての在職期間を含む。）が十年（特別の事情がある場合には、十年を標準として任命権者が定める年数）に達した後相当の期間内に、個々の能力、適正等に応じて、教諭等としての資質の向上を図るために必要な事項に関する研修（以下「十年経験者研修」という。）を実施しなければならない」
教育公務員特例法第四章第二十四条より抜粋 文部科学省ホームページ

変数名	変数の概要
学級での居心地	12月に実施したQU調査値の合計値

3.3.4 記述統計

使用するデータの記述統計を表 3-9 に示す。

表 3-9 記述統計

変数	標本サイズ	平均	標準偏差	最小値	最大値
学級での居心地	1906	68.97	9.89	21	84
特性に応じた	1906	0.40	0.49	0	1
学級全員	1906	0.32	0.47	0	1
学習規律	1906	0.71	0.45	0	1
積極的評価	1906	0.33	0.48	0	1
研修	1906	0.29	0.45	0	1
学校全体	1906	0.41	0.49	0	1
組織的	1906	0.60	0.49	0	1
年度当初の学級での居心地	1906	68.48	10.22	24	84
男女バランス	1906	2.73	2.04	0	9
児童数	1906	92.67	42.09	13	163
教員の性別	1906	0.41	0.49	0	1
教歴	1906	0.63	0.48	0	1
年齢	1906	0.70	0.46	0	1
所属年数	1906	2.95	1.64	1	7

先の表 3-8 に示したとおり、指導の手立てや学校の取組については、設問に対して「当てはまる」と答えた場合を 1、それ以外を 0 とするダミー変数を用いた。最大値 1 は、「当てはまる」を選択した学校、最小値 0 は、それ以外を選択した学校であり、平均は「当てはまる」を選択した学校の割合を示している。

記述統計を見てみると、「学習規律」や「組織的」については平均値が高い。一方、「学級全員」「積極的評価」「研修」の平均値は低いことがわかる。

また、「教歴」の平均値が高いことから、10 年以上の教員経験をもつ教員が多いことがわかる。同様に、「年齢」の平均値も高く、30 歳以上の教員が多いこともわかる。

3.3.5 分析の結果

まず相関分析を行い、指導の手立てや学校の取組と学級での居心地との関係を概観した。相関分析の結果を、表 3-10 に示す。

表 3-10 指導の手立て、学校の取組と学級での居心地との相関

		学級での居心地
指導の手立て	特性に応じた指導	0.0052
	学級全員	-0.0877 ***
	学習規律	0.0658 ***
	積極的評価	0.0580 ***
学校の取組	研修	0.0645 ***
	学校全体	0.0973 ***
	組織的	0.0051

注 1) *P<0.10, **P<0.05, ***P<0.01

相関分析を見てみると、統計的に有意な関係があるもの、統計的には関係はないものがあることがわかる。また、統計的に有意ではあっても、プラスに有意ではないものがある。

全国学力・学習状況調査の学校質問紙の設問は、ほとんどが学力に対しての設問であることから、学級での居心地との相関係数はあまり大きくないことが確認された。

しかし、学校教育の目的は学力調査の結果のみではない。

また、相関係数だけでは見えない他の要因が影響を及ぼしている可能性も考えられるため、回帰分析も合わせて行った。固定効果モデルでの分析結果を表 3-11 に示す。

表 3-11 分析結果

	学級での居心地	
	全児童	クラス替えを経験した児童
特性に応じた指導	0.592 *	0.584 *
	0.304	0.281
学級全員	2.042 **	1.686
	0.771	1.039
学習規律	0.016	-0.121
	0.314	0.299
積極的評価	0.803 *	1.120 **
	0.455	0.415
研修	2.166 ***	2.227 ***
	0.537	0.716
学校全体	3.322 ***	3.111 ***
	0.470	0.723
組織的	-0.529	-0.372
	0.481	0.466
年度当初の学級での居心地	0.288 ***	0.283 ***
	0.030	0.032
男女のバランス	-0.090	0.046
	0.281	0.483
児童数	0.735 ***	0.737 *
	0.280	0.344
教員の性別	-0.303	-0.394
	0.654	0.691
教歴	-0.219	-0.153
	2.172	2.488
教員の年齢	0.123	0.085
	2.029	2.184
所属年数	0.255	0.276
	0.237	0.289
定数	-22.009	-27.026
	25.147	33.962
N	953	884
Adjusted R2 (within)	0.145	0.137

注1) 下段は、学校内での誤差項の相関を許すようにクラスタリングを考慮した標準誤差。

注2) *P<0.10, **P<0.05, ***P<0.01

分析の結果、明らかになったことは以下のとおりである。

- ① 「教員が特別支援教育について理解し、授業の中で、児童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」と、学級での居心地が、0.6ポイントよくなる。
- ② 「教員が児童に対して、学級全員で取り組んだり挑戦したりするテーマを与える」と、学級での居心地が2.0ポイントよくなる。これは学力の0.12ポイント上昇を意味する。
- ③ 「教員が学校生活の中で、児童一人一人のよい点や可能性を見付け、児童に伝えるなど積極的に評価をする」と、学級での居心地が0.8ポイントよくなる。
- ④ 「学校が教員を、他校や外部の研修機関などの学校外での研修に積極的に参加できるようにする」と、学級での居心地が2.2ポイントよくなる。
- ⑤ 「学校で、言語活動について、国語科だけでなく、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動を通じて、学校全体として取り組む」と、学級での居心地が3.3ポイントよくなる。これは学力の0.19ポイント上昇を意味する。

また、クラス替えを経験した児童についての分析で、明らかになったことは以下のとおりである。

- ① 「教員が特別支援教育について理解し、授業の中で、児童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」と、学級での居心地が、0.6ポイントよくなる。これは学力の0.04ポイント上昇を意味する。
- ② 「教員が学校生活の中で、児童一人一人のよい点や可能性を見付け、児童に伝えるなど積極的に評価をする」と、学級での居心地が1.1ポイントよくなる。
- ③ 「学校が教員を、他校や外部の研修機関などの学校外での研修に積極的に参加できるようにする」と、学級での居心地が2.2ポイントよくなる。これは学力の0.13ポイント上昇を意味する。
- ④ 「学校で、言語活動について、国語科だけでなく、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動を通じて、学校全体として取り組む」と、学級での居心地が3.1ポイントよくなる。

指導の手立てや学校の取組は、特定個人に対して行う場合もあるが、学校全体、または学級全体で行うことがほとんどである。つまり、学級での居心地をよくする手立てや取組は、学級集団の雰囲気にも同じような効果があるのではないかということが推察される。その点について、さらに分析を進めた⁵³。分析結果を、表 3-12 に示す。

⁵³ 推定式3の被説明変数、説明変数の「学級での居心地」を「学級集団の雰囲気」にした。その他の説明変数については、推定式3と同様である。

表 3-12 分析結果

学級集団の雰囲気		
	全児童	クラス替えを経験した児童
特性に応じた指導	0.648	0.808 **
	0.421	0.369
学級全員	1.779 *	1.591
	0.876	1.059
学習規律	0.706 **	0.666
	0.310	0.420
積極的評価	0.759	0.990
	0.665	0.702
研修	2.261 ***	1.971 ***
	0.413	0.536
学校全体	2.252 ***	1.910 *
	0.544	0.913
組織的	-0.468	-0.449
	0.427	0.483
年度当初の学級集団の雰囲気	0.419 ***	0.437 ***
	0.058	0.062
男女のバランス	0.218	0.307
	0.297	0.446
児童数	0.558	0.680
	0.441	0.509
教員の性別	0.264	0.322
	0.787	0.812
教歴	-0.929	-0.637
	1.651	1.856
教員の年齢	1.110	1.078
	1.590	1.673
所属年数	0.064	0.070
	0.421	0.243
定数	-15.457	-32.738
	41.678	51.641
N	953	884
Adjusted R2 (within)	0.518	0.521

注1) 下段は、学校内での誤差項の相関を許すようにクラスタリングを考慮した標準誤差。

注2) *P<0.10, **P<0.05, ***P<0.01

分析の結果、明らかになったことは、以下のとおりである。

- ① 「教員が児童に対して、学級全員で取り組んだり挑戦したりするテーマを与える」と、学級集団の雰囲気は1.8ポイントよくなる。
- ② 「教員が学習規律（私語をしない、話をしている人の方を向いて聞く、聞き手に向かって話をする、授業開始のチャイムを守るなど）の維持を徹底する」と、学級集団の雰囲気は0.7ポイントよくなる。
- ③ 「学校が教員を、他校や外部の研修機関などの学校外での研修に積極的に参加できるようにする」と、学級集団の雰囲気が2.3ポイントよくなる。
- ④ 「学校で、言語活動について、国語科だけでなく、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動を通じて、学校全体として取り組む」と、学級集団の雰囲気が2.3ポイントよくなる。

また、クラス替えを経験した児童についての分析で、明らかになったことは以下のとおりである。

- ① 「教員が特別支援教育について理解し、授業の中で、児童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」と、学級集団の雰囲気が、0.8ポイントよくなる。
- ② 「学校が教員を、他校や外部の研修機関などの学校外での研修に積極的に参加できるようにする」と、学級集団の雰囲気が2.0ポイントよくなる。
- ③ 「学校で、言語活動について、国語科だけでなく、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動を通じて、学校全体として取り組む」と、学級集団の雰囲気が1.9ポイントよくなる。

指導の手立てや学校の取組が、学級での居心地に与える影響、学級集団の雰囲気を与える影響の違いを確認した。(表 3-13)

表 3-13 分析結果の抜粋

	学級での居心地		学級集団の雰囲気	
	全児童	クラス替えを経験した児童	全児童	クラス替えを経験した児童
特性に応じた指導	0.592 *	0.648	0.584 *	0.808 **
	0.304	0.421	0.281	0.351
学級全員	2.042 **	1.779 *	1.686	1.591
	0.771	0.876	1.039	1.059
学習規律	0.016	0.706 **	-0.121	0.666
	0.314	0.310	0.299	0.420
積極的評価	0.803 *	0.759	1.120 **	0.990
	0.455	0.665	0.415	0.702
研修	2.166 ***	2.261 ***	2.227 ***	1.971 ***
	0.537	0.413	0.716	0.536
学校全体	3.322 ***	2.252 ***	3.111 ***	1.910 *
	0.470	0.544	0.723	0.913
組織的	-0.529	-0.468	-0.372	-0.449
	0.481	0.427	0.466	0.483

注1) 表 3-11、3-12 より抜粋。

注2) 下段は、学校内での誤差項の相関を許すようにクラスタリングを考慮した標準誤差。

注3) *P<0.10, **P<0.05, ***P<0.01

「学校が教員を、他校や外部の研修機関などの学校外での研修に積極的に参加できるようにする」、「学校で、言語活動について、国語科だけでなく、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動を通じて、学校全体として取り組む」ことは、学級での居心地にも、学級集団の雰囲気にも統計的に有意にプラスの影響を与えている。これは、クラス替えを経験する児童もしない児童も同じである。

また、「教員が特別支援教育について理解し、授業の中で、児童の特性に応じた指導上の工夫を行う」ことは、学級での居心地をよくするだけでなく、クラス替えを経験する児童にとっては、学級集団の雰囲気にも統計的に有意にプラスの影響を与えている。

「教員が学習規律の維持を徹底する」ことは、学級集団の雰囲気をよくするためには有効であるが、クラス替えを経験した児童だけを対象にした分析をすると、係数はプラスのままだが統計的な有意性がなくなっている。

4. 結論及び政策提言

4.1 分析結果の解釈とまとめ

本研究では、3つの仮説をたて、その検証を行った。

その結果、「学級での居心地をよくすることは、学力を向上させる」、「学級での居心地には、学級集団の雰囲気の影響する」、「指導の手立てや学校における取組の中には、児童の学級での居心地をよくする効果が見られるものがある」ことが確認できた。

指導の手立てや学校の取組の中には、全児童に対しては統計的に有意にプラスの影響を与えるが、クラス替えを経験した児童に対しては影響を与えないもの、また逆に、クラス替えを経験した児童に対して、よりプラスに影響を与えるものがあることがわかった。

指導の手立てや学校の取組について詳しく見ていくと、「教員が授業の中で、児童の特性に応じた指導上の工夫を行う」、「教員が児童一人一人のよい点や可能性を見付け、積極的に評価をする」、「学校が教員を、学校外での研修に積極的に参加できるようにする」、「言語活動について、学校全体として取り組む」ことは、クラス替えを経験する、しないに関わらず、児童の学級での居心地をよくすることが確認できた。

「教員が児童一人一人のよい点や可能性を見付け、積極的に評価をする」という手立ては、全児童とクラス替えを経験した児童との間に、プラス0.3ポイントの差があった。クラス替えを経験する児童には、積極的に評価をすることが、より有効的であるということであろう。

また、「教員が授業の中で、児童の特性に応じた指導上の工夫を行う」ことが、クラス替えを経験する、しないに関わらず、児童の学級での居心地をよくすることが確認できたのは、重要な発見である。相関関係を見たときには、統計的な有意性が見られなかったが、回帰分析によってプラスの影響を確認することができた。教員が児童の特性に応じた指導を行うことで、学級の中でより過ごしやすくなるということである。今回の設問では、「授業の中で」と問われていたが、全ての教育活動において、児童の特性に応じた指導を行っている結果だといえるであろう。

児童一人一人をどのように支援するかは、現行の学習指導要領⁵⁴でも、また「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）⁵⁵」でも重要なポイントとされている。今回の分析で、同じ結果を得ることができた。

「教員が児童に対して、学級全員で取り組んだり挑戦したりするテーマを与える」という手立ては、全児童に対しては統計的に有意にプラスの影響を与えていたが、クラス替えを経験した児童だけを対象にした分析をすると、係数はプラスのままだが統計的な有意性がなくなっていた。

⁵⁴ 現行小学校学習指導要領第1章総則第4の2(7)では、「障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。特に、特別支援学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと」としている。文部科学省(2008)、p.16

⁵⁵ 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」では、「子供たちの発達を支えるためには、児童生徒の発達の特性や教育活動の特性を踏まえて、予め適切な時期・場面において、主に集団の場面で必要な指導・援助を行うガイダンスと、個々の児童生徒が抱える課題に対して、その課題を受け止めながら、主に個別指導により解決に向けて指導・援助するカウンセリングを、それぞれ充実させていくという視点が必要である」としている。文部科学省(2016)、pp.53-54

興味深いのは、「言語活動について、学校全体として取り組む」という取組が、クラス替えを経験する、しないに関わらず、児童の学級での居心地をよくすることに統計的に有意にプラスに影響を与えている点である。

現行の学習指導要領には、各教科の指導において、言語活動の充実に取り組むことが明記されている⁵⁶。各教科の指導のみならず、全ての教育活動において言語活動の充実を図ることが、児童の学級での居心地もよくしているということである。この点は、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」で重要とされている、教科等を越えた全ての学習の基盤として生まれ活用される能力・資質として、「言語能力の育成」が重視されている⁵⁷こととも合致していることが確認できた。

分析の結果から明らかになったことは、次のようにまとめられる。

- ① 児童の学級での居心地をよくすることは、学力を向上させる。
- ② 学級での居心地には、学級集団の雰囲気の影響する。これは、クラス替えを経験する児童も経験しない児童も同様である。
- ③ 児童の学級での居心地をよくするために、統計的に有意な関係が認められた指導の手立てや学校の取組は、
 - ・「教員が児童の特性に応じた指導上の工夫を行うこと」
 - ・「教員が児童に対して、学級全員で取り組んだり挑戦したりするテーマを与えること」
 - ・「教員が児童一人一人のよい点や可能性を見付け、積極的に評価すること」
 - ・「学校が教員を、研修に積極的に参加できるようにすること」
 - ・「言語活動について、学校全体として取り組むこと」である。

また、クラス替えを経験する児童に、統計的に有意な関係が認められた指導の手立てや学校の取組は、

- ・「教員が児童の特性に応じた指導上の工夫を行うこと」
- ・「教員が児童一人一人のよい点や可能性を見付け、積極的に評価すること」
- ・「学校が教員を、研修に積極的に参加できるようにすること」
- ・「言語活動について、学校全体として取り組むこと」である。

⁵⁶ 現行小学校学習指導要領第1章総則第4の2(1)では、「各教科等の指導に当たっては、児童の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、児童の言語活動を充実すること」としている。文部科学省（2008）、p.16

⁵⁷ 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」では、「言語活動については、現行の学習指導要領の下、全ての教科等において重視し、その充実を図ってきたところであるが、今後、全ての教科等の学習の基盤である言語能力を向上させる観点から、より一層の充実を図ることが必要不可欠である」としている。文部科学省（2016）、pp.35-37

4.2 政策提言

本研究を通して得られた知見を踏まえて、A 県 B 市の教育委員会と公立小学校への政策提言を行う。

教育委員会に向けて

- ① データ活用の幅を広げる枠組みを構築すること。そしてその啓発に努めること。
- ② 教員の外部研修参加への支援を行うこと。また、学校現場における特別支援教育の充実、言語能力の育成のためのサポート体制をつくること。

今回、データを構築し分析を行うことで、データ活用の重要性に気付くことができた。学校現場や行政主体で行われている調査などの個々での活用はもちろんであるが、それらを組み合わせることで、様々な角度からの分析・検証が可能になると考える。

教育委員会として、データ活用の幅を広げるための枠組みを構築し、その啓発に努めていく必要がある。そして、それらを学校現場が活用することで、より有益な教育活動を行うことが可能になるであろう。

また、教育委員会として、教員が学校外での研修に参加しやすい体制をつくったり、研修の機会を増やしたりすることが必要であろう。校内研修がより効果的に行われるように、実施の方法や内容に関する提案をすることも望まれる。

公立小学校に向けて

- ① 学校全体で、特別支援教育の充実を図ること。そして、言語能力の育成に取り組むこと。
- ② 学校として、他校や外部の研修機関などの学校外での研修に積極的に参加できるような体制づくりをすること。
- ③ 教員は児童の特性に応じた指導、学級全員で取り組んだり挑戦したりする授業づくり、学級づくりを心掛けること。そして児童一人一人のよい点や可能性を見付け、児童に伝えるなど積極的な評価をしていくこと。

研修に参加する場合は、例えば、児童理解や学級運営、学級づくりに関する研修などが望ましいと考えられる。

また、学校が研修に参加しやすい体制をつくるだけでなく、教員がその研修に進んで参加し、研修で得たことを学校全体にフィードバックし、学校としての指導体制を確立していくことが重要であろう。

学校現場でこれらの手立てや取組を行うことが、居心地のよい学級づくりにとって有効であり、それが学力の向上にもつながっていく。

5. おわりに

5.1 成果と課題

本研究では、学校現場において別々の目的で実施されていた調査の結果を組み合わせ、分析することを試みた。パネルデータを構築し用いることで、時間を通じて不変な観測できない外的条件を制御した上での分析を行うことができた点は、成果として挙げられる。

しかし、課題としては以下の2点が挙げられる。

第1に、使用データが限られた地域のものとなっているので、本研究で得られた知見がどの程度汎用性のあるものなのかを判断するためには、他の地域のデータを用いたさらなる分析が必要である。

第2に、学級での居心地をよくすることにつながる要因を分析する際、学校質問紙だけの利用に留まったことで、児童自身の実態を全て反映することはできていないことである。今後は児童質問紙など様々な調査やデータを活用していくことにより、より精度の高い詳細な分析を行うことができるであろう。また、継続的な調査を行うことで、さらに具体的な提言が可能になると考えられる。

5.2 謝辞

本研究を進めるにあたり、実証分析の理論から分析の方法までを丁寧にご指導くださいました指導教員の田中隆一先生に心より御礼申し上げます。

また、1年間ご指導いただきました教育政策コースの今野雅裕先生、岡本薫先生、永井順國先生、森田玉雪先生をはじめ、公共政策プログラムの諸先生方に深くお礼申し上げます。

実証分析にあたっては、ご協力いただいた調査対象自治体の教育委員会の皆様、各小学校の諸先生方に心より感謝いたします。

最後に、1年間ともに勉強と研究に励んだ教育政策コースの学生の皆様に感謝いたします。

なお、本研究は筆者の個人的見解を示すものであり、筆者の所属機関の見解を示すものではありません。また、本研究における見解等につきまして、全て筆者の責任であることを申し添えます。

参考・引用文献

- 相川充、津村俊充（1996）『社会的スキルという概念』誠信書房
- 荒木直則、塚田孝子、酒井範子（2016）「望ましい学級集団育成についての研究（Ⅱ）—調査研究「学級への適応感と学力の関連」および小・中学校での実践研究—」『福井県教育研究所研究紀要』121号、pp.103-132
- 石川美智子（2016）「学校経営の動向—学級の変遷・戦後の学級経営論文と小学校教師への調査—」『佛教大学教育学部論集』第27号、pp.15-32
- 石崎一水（2016）「言語活動の充実が学力に与える影響について」『政策研究大学院大学教育政策プログラムポリシーペーパー』NO.7、pp.6-67
- 伊藤亜矢子、松井仁（2001）「学級風土質問紙の作成」『教育心理学研究』第49巻第4号、pp.449-457
- 小原美紀、大竹文雄（2009）「子どもの教育成果の決定要因」『日本労働研究雑誌』No.588、pp.67-84
- 鹿児島県総合教育センター、「生徒指導「学校楽しいーと」のダウンロード」
<http://www.edu.pref.kagoshima.jp/curriculum/seisi/top.html>、2017年1月17日閲覧
- 河村茂雄（2007）『データが語る① 学校の課題』図書文化社
- 河村茂雄（2010）『日本の学級集団と学級経営—集団の教育力を生かす学校システムの原理と展望—』図書文化社
- 北村行信（2006）「パネルデータの意義とその活用—なぜパネルデータが必要になったのか」『日本労働研究雑誌』No.551、pp.6-16
- 岐阜県教育委員会「一人ひとりを大切にしたい「学級経営」実践の手引き」
<http://www.gifu-net.ed.jp/kyoka/tokkatu/hyoushi.pdf>、2017年1月18日閲覧
- 国立教育政策研究所（2012）「生徒指導リーフ「絆づくり」と「居場所づくり」」Leaf.2
- 佐賀県教育センター「児童生徒が安心できる人間関係づくり～がばいシートを使って～」
http://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu_chousa/h20/02human-re/index.html、2017年1月16日閲覧
- 志水宏吉（2005）『学力を育てる』岩波新書
- 下村将規、唐澤絢美、高橋彰吾、大住拓矢（2014）「中学生の学力決定要因」『ISFJ 政策フォーラム発表論文』、pp.1-27
- 高井美智代（2016）「居心地のよい学級づくりのための授業における生徒指導の工夫—児童の「楽しい・できる」「受け入れられた」「決めた・言えた」を促す授業支援シート「T-knack シート」の作成を通して—」『群馬県総合教育センター 長期研修員 研究報告書』252集、pp.1-11
- 高橋宗、川島祐二、吉川栄子（2010）「学級集団とソーシャルスキルに関する一考察(1)」『聖泉論叢』18号、pp.1-13
- 瀧口信晴（2008）「児童の社会性の育成における評価についての研究—小学校高学年の学級集団づくりのための活動を対象にして—」『東京都教職員研修センター大学院派遣研修成果報告書』
http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/files/postgraduate/h20/tp_20.pdf、2017年1月23日閲覧
- 田中隆一（2015）『計量経済学の第一歩—実証分析のススメ』有斐閣
- 千葉県総合教育センター（2013）「学級づくりガイドブック—好ましい人間関係を育む学級をめざして—」

- http://db.ice.or.jp/nc/?action=cabinet_action_main_download&block_id=740&room_id=23&cabinet_id=40&file_id=186&upload_id=1245、2017年1月16日閲覧
- 露口健司（2015）「学級における「つながり」は学習意欲の格差を抑制できるか？ーソーシャル・キャピタルの視点からの分析ー」『九州教育経営学会研究紀要』第21号、pp.27-34
- 藤波貴（2005）「自己肯定感を高め、どの子どもにも居心地のよい学級をつくるための研究ー特別活動における開発的・予防的教育相談活動を取り入れた指導を通してー」『山梨県総合教育センター』研究報告書、pp.1-18
- 淵上克義（2005）『学校組織の心理学』日本文化科学社
- 北條雅一（2011）「学力の決定要因ー経済学の視点から」『日本労働研究雑誌』No.614、pp.16-27
- 保坂康恵（2014）「全校体制による学級集団づくりを基盤とした学力向上への取組ー話し合い活動を中核に捉えた信頼のネットワーク構造の構築を基にー」『教育実践研究』第24集、pp.307-312
- 松永哲弥（2015）「中学校における教育の「効率性」にかかわる要因分析」『政策研究大学院大学教育政策プログラムポリシーペーパー』
<http://www3.grips.ac.jp/~education/epc/wp-content/uploads/2015/04/MJE14705.pdf>、2016年11月30日閲覧
- 松村明（2006）『大辞林 第三版』三省堂
- 三好文（2015）「小学校における教育上の取組が学力及び学習意欲の向上に与える影響について」『政策研究大学院大学教育政策プログラムポリシーペーパー』
<http://www3.grips.ac.jp/~education/epc/wp-content/uploads/2015/04/MJE14706.pdf>、2016年12月26日閲覧
- 村主典英（2013）『Q-U実施要項 小・中・高校用』図書文化社
- 森田玉雪 馬奈木俊介（2011）「自治体における教育効果の要因分析」『山梨国際研究 山梨県立大学国際政策部紀要』No.6、pp.129-138
- 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領』東京書籍
文部科学省「生徒指導提要」
<http://www.akita-c.ed.jp/~cjid/teiyou.htm>、2017年1月5日閲覧
- 文部科学省「全国的な学力調査（全国学力・学習状況調査等）と調査の目的」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/zenkoku/1344101.htm、2016年10月21日閲覧
- 文部科学省「十年経験者研修関係法令」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/1244832.htm、2017年1月20日閲覧
- 文部科学省中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf、2017年1月21日閲覧
- 横浜市教育委員会「子どもの社会的スキル横浜プログラム」
<http://www.city.yokohama.lg.jp/kyoiku/plan-hoshin/skill.html>、2017年1月17日閲覧
- 早稲田大学教育・総合科学学術院河村茂雄研究室「Q-Uについて」
<http://www.waseda.jp/sem-kawamura/about/outline/>、2017年1月11日閲覧