

少人数教育について

1 少人数教育の背景となる考え

※「『個別最適な学び』と『協働的な学び』」参照

2 「寒川町立学校のめざすべき望ましい教育環境に関するアンケート」より

【小学校】

- 全ての属性（保護者・町民・教職員）において、1学級あたりの児童数が40人及び35人を希望する回答は少数である。
- 保護者、町民においては、1学級あたり30人と回答する割合が過半数を占め、最も多い。
- 現在、町内5小学校の1学級あたりの平均児童数は約29.8人となっており、最も多い回答である30人が現状の実態と一致している。
- 教職員については、1学級あたり25人が最も多くの回答となっている。

【中学校】

- 全ての属性において、1学級あたり30人と回答する割合が過半数を占め、最も多い。
- 小学校と異なり、35人と希望する回答が2番目となったことから、中学校については、集団として、ある一定の人数がいる方がよいとの考えがあるのかもしれない。
- 現在、町内3中学校の1学級あたりの平均生徒数は約35.3人となっており、現状を一致させていくためには、「35人学級」が中学校にも導入することを検討することが必要であると言える。

全ての属性において、「教員の目が一人ひとりの児童生徒に行き届く」ことが望まれており、少人数の学級を編成するとともに、「クラス替えにより幅広い人間関係づくりができる」ように、子どもたちがある一定程度の規模の同世代の集団の中で多様な人間関係づくりや経験ができることが期待されていることが分かった。

3 国の動向

※「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律の一部を改正する法律案の概要」参照

◎「ポストコロナ期における新たな学びの在り方について（第十二次提言）【教育再生実行会議】」（※一部抜粋）

1 ニューノーマルにおける初等中等教育の姿と実現のための方策

(2) 新たな学びに対応した指導体制等の整備

これからの教師は、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実

を図るとともに、教育データを効果的に活用しながら、子供たちの学びをファシリテートしていくことが求められます。このため、国は、学校における ICT の活用とその効果を最大化する少人数によるきめ細かな指導体制を車の両輪として、一人一人に寄り添った指導ができるようにしていく必要があります。

①少人数によるきめ細かな指導体制・施設設備の整備

初等中等教育ワーキング・グループにおいては、令和2年9月8日、少人数によるきめ細かな指導体制の計画的な整備や関連する施設設備等の整備を進める方向で議論するとの方向性を確認し、その後、この方向性に沿って、一人一台端末の下での個別最適な学びと協働的な学びの実現や感染症対策のための身体的距離の確保を図る方策について議論を進めました。

(少人数学級)

- 教職員定数の適切な配置、質の高い教師の確保、外部人材の活用や少人数学級の効果検証等について、地方公共団体と連携した協議の場における議論等も踏まえつつ定期的に検証・改善を図り、その結果を踏まえ、今後の学校の望ましい指導体制の在り方について検討する。その際、少人数学級の効果について多面的な観点から検証を行う。
- 少人数指導、習熟度別指導、ティーム・ティーチング等のきめ細かな指導や、小学校における専科指導、いじめ・不登校等に係る指導等のための加配定数は、学校現場で極めて重要な固有の役割を担っていることを踏まえ、国は、引き続き必要な教職員定数の確保に努める。

(施設設備の整備)

- 国は、地方公共団体が少人数学級に対応した施設整備を計画的に行うことができるよう、施設費国庫負担法に基づく新增築に対し支援を行うとともに、余裕教室の改修や個別施設計画も踏まえ、長寿命化改修の機会を活用した整備を行う際にも必要に応じ支援を行う。また、国及び地方公共団体は、一人一台の情報端末に対応した教室用机（新 JIS 規格）、情報端末の充電保管庫等の導入等の普及を図る。
- 国は、安全・安心な教育環境を確保しつつ、多様な学習活動に対応し健やかに学習・生活できる施設環境、複合化・共用化等の効率的・効果的な整備など、新たな学校施設の在り方を「令和時代の学校施設スタンダード」として明確化した上で、老朽化対策と質的整備を一体的に行う長寿命化改修等を通じた積極的な整備を支援する。

◎「少人数によるきめ細かな指導体制の計画的な整備に係るこれまでの主な意見の概要【教育再生実行会議 第4回初等中等教育WG】」※一部抜粋

2. 少人数によるきめ細かな指導体制

(1) 少人数教育の在り方

i. 個別最適な学びの実現や感染症対策の観点

- 1学級 25～30人は絶対的な条件。3密回避になるし、個別最適な学びをするとき、ディスカッションしたり、知恵を合わせて問題解決したりする学びを可能にするため、教師の目が行き届く人数の低減は絶対条件。
- 子供たちの細かい状況を把握できたとしても、指導する先生は、大人数に本当に耐え得るのか。小学校に比べて中学校は大きくてもいいのかもしれないが、それでも35又は30になると、随分先生たちは楽になる。
- 修得主義の場合、人手・手間・コストがかかり、教育の専門家の先生がしっかり質の保障・評価を担う必要。だからこそ、40人学級では無理。学級規模はもっと縮小すべき。
- 個別最適な学びのためには、30人でも多いので、まずは段階的に30人を目指していく。
- データを取得し、個別指導をするための情報が多く集まってくる時代になる。それをより効率よく、よりの確に子供たちに伝えていく意味でも、少人数はかなり目指すべき形。
- 先生は学級で仕事をすることに喜びを感じながら困難さも抱えており、その困難さを縮減するために数を少なくする旨で積み上げてきた。
- 学級での密を確実に回避していく目的もあり、不登校との関係も見えてきているので、少人数による学級編制は必要。
- 身体的距離を確保しながら、きめ細やかな指導を成立させていくためには、教員が子供たちに対して目が行き届く必要があり、少しでも人数が少ない方が適切な指導がしやすくなる。
- 学級編制の基準を下げることは、都市部の教育条件につながり、3密を避ける意味でも有効。
- 学校教育にとって安心・安全というのは大前提。ハイブリッドな教育システムを想定するのであれば、ソーシャルディスタンスを保った教育環境の保障が求められるのは当然であり、学級規模を縮小することは大変有力な選択肢。
- 教室や机の大きさを考えると、3密を避けるためには物理的に無理があるので、見直しが必要。どれぐらいの人数が最適な

か。国際比較だけでなく、発達段階に応じどの程度がいいのか、予算確保の面で現実的かも検討する必要。

- 30 人未満学級を実現してほしい。学校再開後の不安として、健康状況の把握や 3 密を避ける授業の実施など、子供たちの心身への影響に対応する観点から、40 人学級の基準の大きな問題を強く感じた。やや大きい 8 m×8 m の教室においては、25 人が一番スムーズな広さ。
- 40 人学級では十分なソーシャルディスタンスは取れないことは実感している。
- 初中教育、中でも初等教育では生活指導が大きいので、オンラインだけでは無理。ある程度の対面も必要で、家庭でサポートするのは難しい。With コロナでは、少人数学級は自然な結論。
- ICT によるオンラインの利用と少人数学級を組み合わせた形で学びを保障していくことが不可欠。

ii. その他の観点

- できるだけ対面の機会も伴いながらつながりを維持し、子供の居場所が確保されることは、学びの継続と保障という観点だけでなく、ケアと子供のウェルビーイングのために必須。そのために学級規模を縮小することは有力な選択肢。
- 学校現場は待ったなしの状況で、政策的にも大きく踏み込んで、予算も大きく確保してしっかりやっていくのが政治の役割だと思うので、少人数化をぜひ進めていただきたい。
- 諸外国の状況と比較しても、日本の 40 人学級は多過ぎる。少なくとも早期に 30 人以下、できれば 20 人を目指したい。
- 子供の発達の連続性の視点から、幼児教育では、30 人以下の学級数が約 88% だが、小学校に上がった途端 35 人となり、安心・安定において難しい部分もある。安定的なスタートを切るため、低学年で特に 30 人以下の学級が非常に重要。学習・教育の質を上げていくため、教員の定数も増やしていくことが必須。
- 少人数学級は、一学級の人数だけで議論しては駄目で、一学年の横のつながりがあった方が、子供たちの関係を相対化していく上でとても大事。様々な他者と触れ合うことを学校の中に残しておく必要。
- ICT を置くためには、現在の机が小さいこと、教室の人数が多過ぎる課題を改善するとともに、少人数であることが必要。

(2) 少人数教育を実施するに当たっての考え方

- 少人数学級や少人数指導を地域それぞれの実情を十分踏まえて組み合わせしていく。

- これからの教育の中で多様性と包摂性、いろいろな子供にきめ細かく行っていくための少人数学級ということを考えると、その柔軟な自治体の判断の保障が重要。
- 30 人学級は、子供にかける予算が純増であれば大賛成だが、何年か後に加配を全部やめる形にならないようにしてほしい。

(3) 教師の確保

- 全国的に臨時的な任用教員の人材確保が課題になっており、当市でもなかなか人が確保できない。採用試験の倍率も下がっており、経験上は少なくとも 10 倍ぐらいの倍率を確保していかないと人材確保は困難。
- 一番危惧しているのは教員の確保で、今も苦慮している。
- 児童生徒の多様化が増している現在、きめ細やかな対応、指導を実現するため、OECD 並みの少人数学級に向け、教員の確保と教室の整備、国による財政措置が必須。
- 教員の数と質にはトレードオフの関係があるということを示した研究もある。給与や労働環境の改善をせずに数を増やすということは、その分、不適切な人を教員にせざるを得ないということもあり、質が低下することにつながりかねない。
- ものすごく能力が高い人が公立校の教師になりたいと手を挙げてくれるような社会にすべき。まずは、どのような人たちが自ら選んで教師になってきたのか実態を把握する必要。

(4) 教師の質の確保

i. 教員の資質

- コロナを契機に少人数学級化が進むのであれば、授業の在り方もこれからの時代にふさわしいものに転換することとセットで議論してほしい。
- これからの教師は、教えること以上に、子どもたちにとって、コミュニケーションを通して、やる気を高めるコーチや、様々な意見を引き出すファシリテーターの役割が必要。
- 子供の問題は複雑で、教員一人に対応するのは難しい。

(5) 施設・設備整備

i. 教室不足

- 各市町村が 30 人学級を最終的には実現をすることと、公共施設の再編の推進をスムーズに行うためには移行期間が重要であり、最低でも 10 年ぐらいは必要。
- 少人数化すると、教師より教室をどう増やすか。教室はあるが、教師は足りないところも出てくる。
- 特に都市部では、3 密回避の対策でも、教室の中で机の間隔を

空けることや、分散学習をするときに、教室等の環境整備が課題となる。

ii. 教室用机

- 紙の教科書・教材と情報端末の同時使用に対応した、十分な広さの学習機の提供が望ましく、また、充電保管庫の設置により、教室が手狭になっている。

iii. 学校施設全般

- 学習環境を前向きのスクール型で1人1つずつ机を置くという発想だけでなく、もっと協働的にICTを使っていく学校の在り方、学習環境全体のデザインを考えていくことが重要。
- 老朽化している学校が増えている中、積極的に少人数やGIGAスクール構想と併せて空間を生み出していくことがセットになって、令和の個別最適な学びと協働的な学びのための在り方にしていく方向・哲学が、多様性、包摂性を含む新たな教育として重要。

3 国内外の研究動向（「少人数指導・少人数学級の効果に関する調査研究」調査研究報告書【国立教育政策研究所】※一部抜粋）

(1) アメリカ テネシー州 スター (Student Teacher Achievement Ratio) 計画 (Word, Johnston, Bain, Fulton, Zaharias, Achilles, Lintz, Folger, & Breda, 1990) 【学級規模に関する大規模な実験的研究の代表例】

- この計画では 1985 年から 1989 年にかけて、幼稚園から小学校第 3 学年の 4 年間にわたる、学級規模等が児童に与える影響に関する縦断的な研究を実施。
- 対象校を地域類型ごとに無作為に割り当てて次の 3 条件を設定。
 - ・ 教師一人が 13～17 人の児童を担当する「小規模学級」
 - ・ 教師一人が 22～27 人の児童を担当するとともに常勤の指導助手を配置した「指導助手付き通常規模学級」
 - ・ 教師一人が 22～27 人の児童を担当する「通常規模学級」
- 様々な分析から、以下のような結果が示されている。
 - ・ 学力に関しては、小規模学級に割り当てられた児童の方が指導助手付き通常規模学級、又は通常規模学級に割り当てられた児童を上回った (Nye, Hedges, & Konstantopoulos, 1999)。
 - ・ 幼稚園から 3 年生までの 4 年間を通して小規模学級に在籍した児童の方が、それ以外の児童と比べて 4, 6, 8 年生時の学力テスト得点が高かった (Nye & Hedges, 2002)。
 - ・ 小学校第 1 学年から第 3 学年までの学年別に検討した結果では、小規模学級に在籍することが算数及び読解のテスト得点に与える影響

は、学年が低いほどが強かった (Konstantopoulos, 2011)。

- ・ 小規模学級に在籍し、かつ学級内の学力のばらつきが大きいことが全体的な学力の向上に寄与していた。その理由として、高学力の児童と低学力の児童が小規模学級の中で互いに交流することで両者の学習意欲を高めたといった考察がある (Mitchell, Beach, & Badarak, 1989)。
- ・ 小規模学級の指導を担当した教師にとっては、授業中にクラス全体やグループで議論する時間を多く持つことができたほか、通常規模学級と比べてより児童個人に対して注意を向けることができ、また授業態度が悪い児童に対して即時に対応できるといった利点があったことが明らかとなった。
- ・ 加えて、小規模学級では児童が互いに助け合うような雰囲気があり、児童同士のまとまりも強かったことが示されている (Johnston, 1989)。

<スター計画において得られたデータを分析した一連の結果>
(Konstantopoulos, 2011)

- ・ 規模が小さい方が学力、学習行動のいずれにおいても良好である。
- ・ 小規模学級に在籍することの効果を持続する結果が多くある。
- ・ 学級別に再分析を行った結果では、小規模学級の方が学力の高かった学校が6割程度であったことも示されている。

(2) 福岡県筑豊地区の小・中学校対象とした研究 (原・岩橋・迫田, 1959)

- 第1次定数改善計画において学級編制基準が50人と定められる以前は、50人以上の児童生徒を一つの教室に所属させる、いわゆる「すし詰め学級」が問題視されていた。
- 5校を抽出し、各校の小学校第5学年、中学校第1学年において11日間、58人以上の過大規模学級と40人前後の規模の対比学級を設ける比較実験研究が行われた (原・岩橋・迫田, 1959)。
- 以下のような結果が示されている。
 - ・ 小・中学校のいずれの授業においても、学習活動から逸脱する児童生徒の割合は過大規模学級 (58人以上) の方が高かった。
 - ・ 各児童生徒が個別指導を受ける回数は対比学級 (40人前後) の方が多かった。
 - ・ 算数・数学の学力検査の結果、小・中学校ともに対比学級 (40人前後) の方が成績下位群の児童生徒が少なく、上位群が多かった。

(3) アメリカ ウィスコンシン州で実施された児童－教師比縮小プログラム (Student Achievement Guarantee in Education: SAGE)

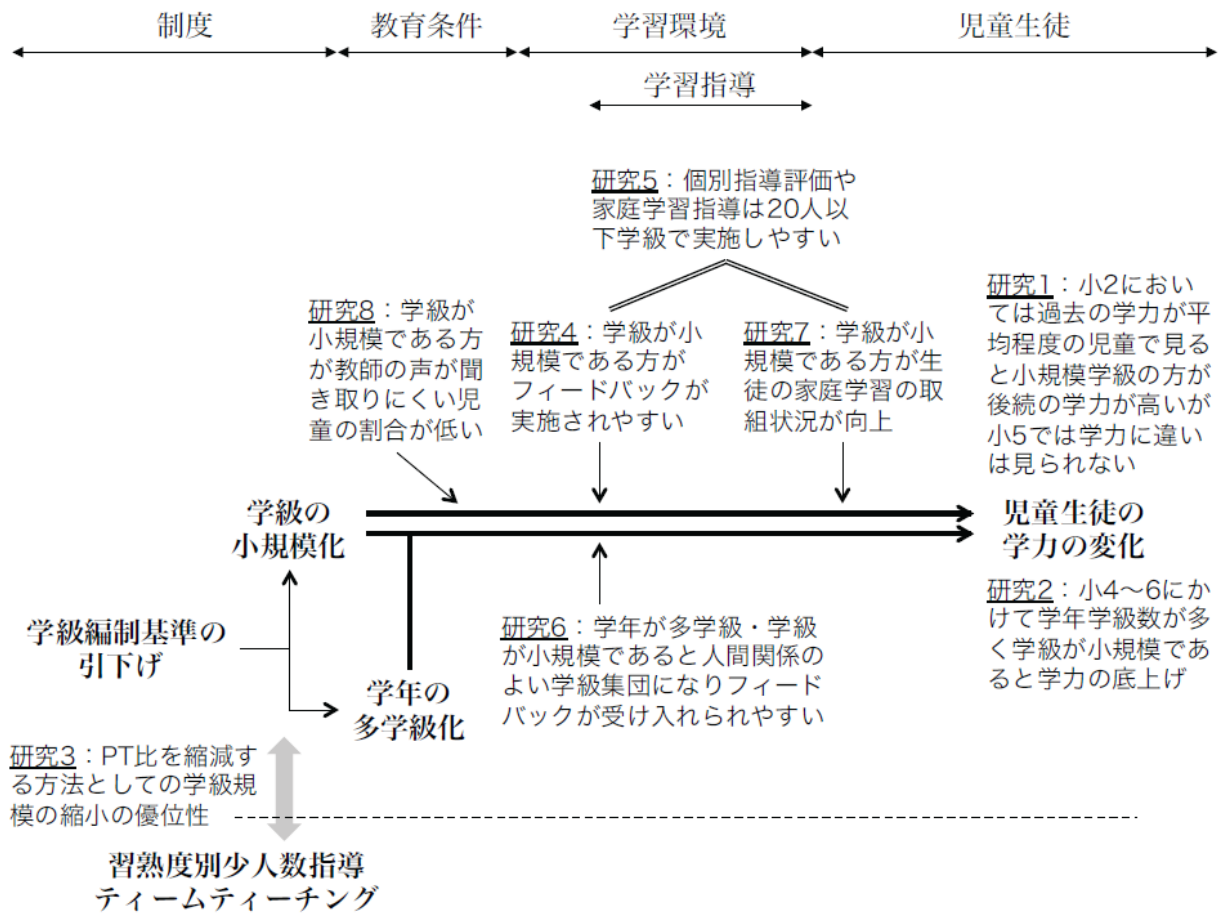
- 低所得者層出身の児童の割合が 3 割以上の学校において, 1996 年に幼稚園と小学校 1 年生, 1997 年に 2 年生, 1998 年に 3 年生で教師一人当たりの児童数の上限を 15 人とする研究を実施。
- 厳密にカリキュラムを設定するとともに, 教員研修の充実にも並行的に取り組まれた。
 - ・ 学級規模そのものを 15 人以下にする方法
 - ・ 15 人以上の学級を更に二つのグループに分割しそれぞれのグループに一人の教師を配置する方法
 - ・ 15 人以上の学級に 2 人の教師を配置し教師同士が協同的に指導に当たる方法
 - ・ 読解や算数といった特定の教科においてのみ一人の教師が追加されるといった方法
- 学級規模が小さいほど得点が有意に高かった (Molnar, Smith, Zahorik, Palmer, Halbach, & Ehrle, 1999)。

(4) 北海道, 広島県, 島根県, 沖縄県の小学校 5 年生 (1,664 人) と中学校 2 年生 (1,720 人) を対象とした調査 (須田・水野・藤井・西本・高旗, 2007)

- 解答時間が 10 分程度の国語と算数・数学のテストの結果から得られた 2 教科の合計得点の学校別平均点を, 学級規模を 12 人以下 (小学校のみ), 13~20 人, 21~25 人, 26~30 人, 31~35 人, 36~40 人に分類した学級規模間で比較。
- 以下のような結果が示されている。
 - ・ 小学校では学級規模が小さいほど平均点が高い傾向が示された。
 - ・ 中学校では 21~25 人学級の方が, 31~35 人学級, 36~40 人学級と比べて平均点が高かった。

- 学級が小規模である方が児童生徒の学力が高いことを示した先行研究が多く見られる。
- 小規模学級の全てにおいて学力が大規模学級を上回ると言えないことや、全ての国で小規模学級が効果的であるとは言えないことを示した研究もある。
- 教師一人当たり児童生徒数 (PT 比) と学力との関係を検討した研究 276 本を再分析したところ、PT 比が低いほど学力が高いことを示したものと、その逆を示したものがそれぞれ 14% であり、どちらとも言えないものが 72% だったことを示した研究もある。
- 日本でも学級が小規模であるほど学力が高いとは言えないことを示した研究が見られる。

4 学級規模や学年学級数が児童生徒に与える影響（「少人数指導・少人数学級の効果に関する調査研究」調査研究報告書【国立教育政策研究所】）



- 短期的な学力の変化に着目すると、低学年では学級が小規模である方が児童の学力が高くなる傾向が示唆された。
- 高学年では学級規模による学力の変化の違いはないことが示唆された。
- 2年程度の長期的な学力の変化に着目すると、学級規模が小さく学年学級数が多い方が、学力底上げの傾向が示唆された。
- 学級編制基準を引き下げた場合、学級編制基準による一学級当たり児童生徒数が多い場合と比べると、学級規模縮小と学級数増の両者の効果があいまって、低学力の児童生徒の学力が底上げされることにつながることを示唆している。
- 少人数学級、習熟度別少人数指導、ティーム・ティーチングの3つの方法と学力調査の学校平均を比較すると、少人数学級の学校が最も平均が高く、少人数学級の優位性が示された。
- 先行研究では、ティーム・ティーチングと比べて小規模学級の方が学力が高いことが示されている (Nye et al., 1999)。
- 習熟度別の学習集団編制については、高学力の生徒には効果的であるものの低学力の生徒には逆効果であることや (Hoffer, 1992), 自己概念の低さ

につながること (Mulkey, Catsambis, Steelman, & Crain, 2005), 中学力, 低学力の学習集団においては授業と関係のない行動が多く見られること (Gamoran, Nystrand, Berends, & LePore, 1995) などが明らかとなっている。

- 能力別学習集団編制は集団内の児童生徒の学力差は小さいという特徴があるため, 教師に対して児童生徒の個人差を考慮しない一斉授業の実施を促し, 短期的に見ると動機づけに負の効果をもたらし, 長期的に見ると学力差を固定してしまうといった指摘が見られる (Eccles & Midgley, 1989)。
- 学級が小規模である方が, 教師による個別指導の実施の頻度が多く (Bourke, 1986; Stasz & Stecher, 2000), 児童生徒の授業態度など学習行動が良いこと (Blatchford et al., 2003; Cahen et al., 1983) が先行研究で示されている。
- 机間指導等で授業中に児童の学習の様子を見取るといった個別指導評価の機会, 学級が小規模である方が実施されやすいことが示された。
- 学級が小規模である方が生徒の家庭学習の取組状況が向上することが示唆された。
- 学級規模が大きいほど教師の声が聞き取りにくい児童の割合が高くなることが示唆された。
- 学級が小規模であると教師が授業中に状況を把握すべき児童生徒の数が少なくなり, 処理すべき情報が少なくなるため, 授業における教師の認知負荷の軽減, そして個別指導評価の実施につながると考えられる (Blatchford, 2012)。
- 提出された宿題に対してコメントを与えられる群と与えられない群とで事前テストと事後テストの得点の変化を検討した研究の結果, 事前テストの得点は両群で同程度であったものの, 事後テストの得点はコメントを与えられた群の方が高いことが示された (Elawar & Corno, 1985)。
- 学年学級数, 学級規模の組合せが, クラス替えを行うことによる児童生徒の生徒指導上あるいは人間関係に関わる問題の解決に与える影響を検討したところ, 学年の学級数が多く学級規模が小さいことがこれらの問題の解決のしやすさにつながることを示された。
- 学級数の多い学年の方が教師同士の協同による教材研究等の頻度が高いことは明らかとなっている (宮城県教員研修センター, 2006)。
- 学年学級数が多いことで教師同士の協同の多さにつながることを, 学年の学級数が多く学級規模が小さいことが人間関係が良好な学級集団となりやすいこととの組合せが, 児童の学力の底上げにつながることを背景にあると考えられる。

- ◎ 小学校低学年では、短期的には、過去の学力が平均程度であった児童について見れば、小規模学級に在籍した児童の方が学力が高い。
- ◎ 小学校高学年では、学級規模のみによる学力の違いは見られないが、学級編制基準の引下げによって同時的に起こる学年の学級数が多くなること（多学級数化）という要因を組み合わせると、長期的に学年の学級数が多く、学級が小規模であることで、学力の底上げが見られる。
- ◎ 学級が小規模であることは、教師の声の聞き取りやすさ、児童の学習の様子を見取りやすくなること、家庭学習の取組状況の向上につながり、これらが児童の学力の変化に影響を与えていると考えられる。
- ◎ 学級編制基準の引下げによって同時的に起こる学年の多学級数化は、人間関係に関わる問題がクラス替えによって解決されやすくなることにつながり、さらに学級の雰囲気や教師による指導を受け入れられやすいものになると考えられる。
- ◎ 教師が与える子どもの学習状況に応じた指導の質も、学年の学級数が多いことで頻度が増える教師同士の教材研究等によって高まり、児童生徒が受け入れやすいものになると考えられる。

「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実（イメージ）

主体的な学び

学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる

対話的な学び

子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める

深い学び

習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう

主体的・対話的で深い学び

学習指導要領 総則 第3 教育課程の実施と学習評価

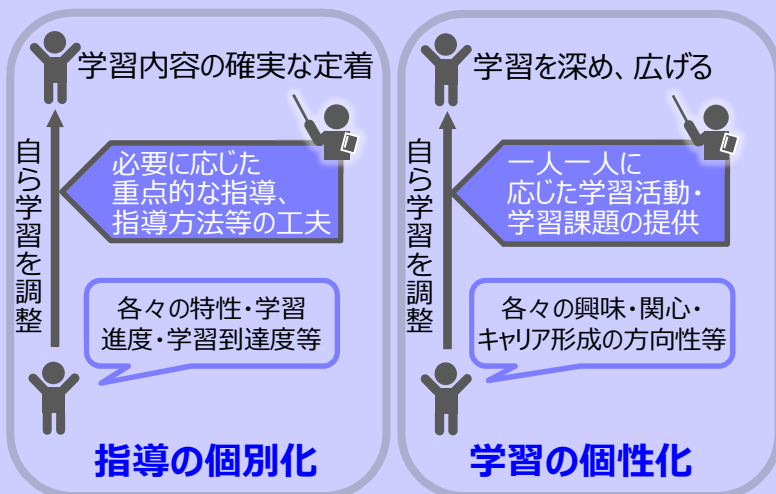
学習指導要領 総則 第4 児童(生徒)の発達の支援

一体的に
充実

授業外の
学習の改善

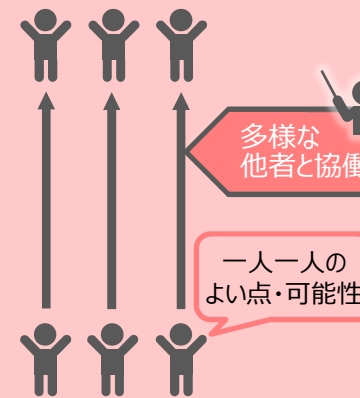
授業改善

資質・能力の育成



個別最適な学び（教師視点では「個に応じた指導」）

異なる考え方が組み合わせりよりよい学びを生み出す



協働的な学び



これからの学校には……一人一人の児童(生徒)が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる。

修得主義 個々人の学習状況に応じて学習内容を提供 ・一定の期間における個々人の学習の状況・成果を重視の考え方を生かす

・集団に対して共通に教育を行う ・一定の期間の中で個々人の多様な成長を包含

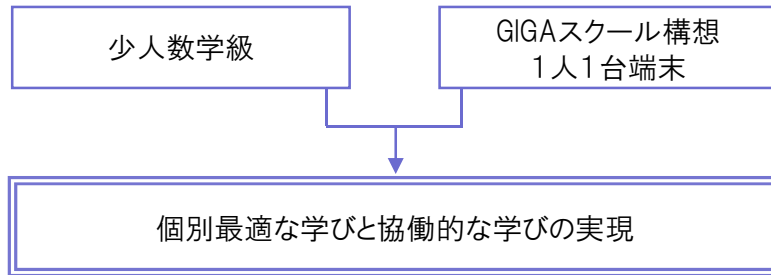
履修主義 個々人の考え方を生かす

平成29,30年改訂
学習指導要領 前文

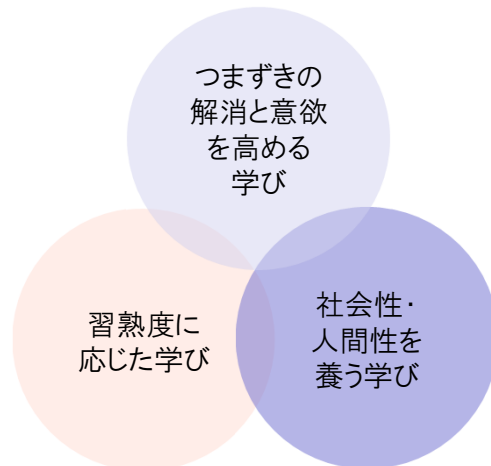
1. 趣旨

Society5.0時代の到来や子供たちの多様化の一層の進展等の状況も踏まえ、誰一人取り残すことなく、全ての子供たちの可能性を引き出す教育へ転換し、個別最適な学びと協働的な学びを実現することが必要であることから、一人一人の教育的ニーズに応じたきめ細かな指導を可能とする指導体制と安全・安心な教育環境を整備するために公立の小学校※の学級編制の標準を段階的に引き下げる。

【少人数学級とICT活用を両輪とした新時代の学び】



【個別最適な学びと協働的な学び】



※義務教育学校の前期課程を含む。

2. 概要

(1)学級編制の標準の引下げ【第3条第2項関係】

小学校の学級編制の標準を現行の40人(第1学年は35人)から35人に引き下げる。

(2)少人数学級の計画的な整備(経過措置規定)【附則第2条第1項関係】

令和7年3月31日までの間における学級編制の標準については、児童の数の推移等を考慮し、第2学年から第6学年まで段階的に35人とすることを旨として、毎年度政令で定める学年及び文部科学大臣が定める特別の事情がある小学校にあっては、40人とする。

【学級編制の標準の引下げに係る計画】

- i. 上記(2)について、下表のとおり、小学校第2学年から学年進行により段階的に学級編制の標準を引き下げる。

年度	R3	R4	R5	R6	R7
学年	小2	小3	小4	小5	小6

- ii. 計画の実施に当たり、学級数の増加に伴い教室不足が生じ、施設整備に一定期間を要するなど、特別の事情がある場合には、各地方公共団体がその実情に応じて対応できるよう措置する。

(3)その他(検討規定)【附則第3条関係】

この法律の施行後速やかに、学級編制の標準の引下げが教育活動に与える影響及び外部人材の活用の効果に関する実証的な研究や、教員免許制度等の在り方に関する検討を行い、それらの結果に基づいて必要な法制上の措置等を講ずるものとする。

3. 施行期日

令和3年4月1日

新しい時代の学びの環境の整備（義務教育費国庫負担金）

令和3年度予算額（案） 1兆5,164億円
 （前年度予算額 1兆5,221億円）
 令和2年度第2次補正予算額 40億円



～学校における働き方改革と少人数によるきめ細かな指導体制の計画的な整備～

学校における働き方改革を進めるとともに、少人数によるきめ細かな指導体制を構築するため、令和3年度においては3,141人の教職員定数を改善（振替2,000人を除く改善は+1,141人）。

GIGAスクール構想の下、一人一台端末の活用と少人数による指導体制を構築し、全ての子供たちの可能性を引き出す個別最適な学びと協働的な学びを実現。

・教職員定数の改善 +68億円（+3,141人）
 ・人事院勧告による給与改定 ▲45億円
 ・教職員定数の合理化減等 ▲35億円（▲1,615人）
 ・教職員の若返り等による給与減 ▲2億円
 ・教職員配置の見直し ▲43億円（▲2,000人）
 対前年度▲58億円

学校における働き方改革等 計 +2,397人

○教員の持ちコマ数軽減による教育の質の向上 +2,000人（加配定数）

◆小学校専科指導の充実

義務教育9年間を見通した指導体制への支援 +2,000人

教員の持ちコマ数の軽減や、教科指導の専門性を持った教員によるきめ細かな指導など、小学校の専科指導に積極的に取り組む学校を支援。

（※） 令和2年度予算編成過程において、指導方法工夫改善定数3.3万人について、小学校のチーム・ティーチング6,800人のうち算数での活用が見込まれる4割を除く残り4,000人については、学校の働き方改革の観点から、専科指導のための加配定数に発展的に見直すこととした。（令和2年度、3年度の2年間で段階的に2,000人ずつ実施）

○教育課題への対応のための基礎定数化関連 +397人（基礎定数）
 （H29.3義務標準法改正による基礎定数化に伴う定数の増減）

◆発達障害などの障害のある児童生徒への通級指導の充実 +506人

◆外国人児童生徒に対する日本語指導教育の充実 + 90人

◆初任者研修体制の充実 + 11人

※基礎定数化に伴う定数減等 ▲210人

少人数によるきめ細かな指導体制の計画的な整備 +744人

○少人数によるきめ細かな指導体制の計画的な整備（内容）

少人数によるきめ細かな指導体制を構築するため、義務標準法を改正し、小学校について学級編制の標準を5年かけて、学年進行で35人に計画的に引き下げることとし、学級編制の標準の引下げ及び、引下げに伴う副校長・教頭や生徒指導担当教員などの教職員配置の充実のための定数改善を図る。

（改善内容・改善数）

改善事項	改善総数	3年度改善数
35人学級の実現（小学校全学年）	12,449	519
少人数学級実現に伴う教職員配置の充実	1,125	225
・副校長・教頭の配置充実	(480)	(96)
・生徒指導・進路指導担当教員の配置充実	(165)	(33)
・事務職員の配置充実	(480)	(96)
計	13,574	744

（年次計画）

	R3	R4	R5	R6	R7	計
改善数	744	3,290	3,283	3,171	3,086	13,574

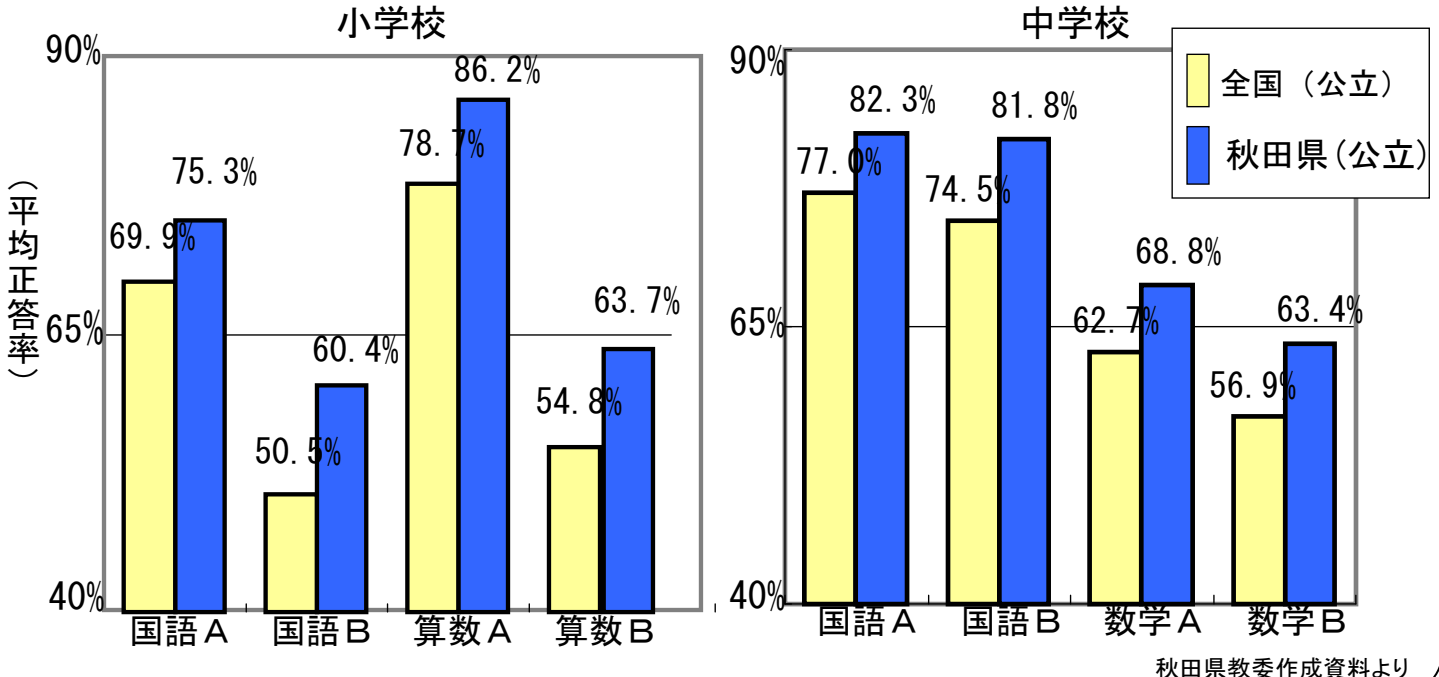
先行して少人数学級を導入している県の学力の状況

秋田県

全国学力・学習状況調査で4年連続上位の秋田県は、他県に先駆けて独自に少人数学級に取り組んでいる。

※平成13年度より導入(H22:小1・2, 中1で30人程度学級を実施)

平成21年度「全国学力・学習状況調査」結果



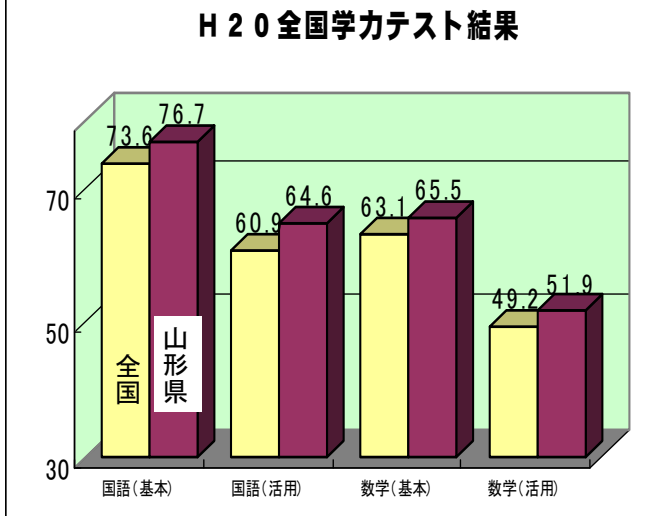
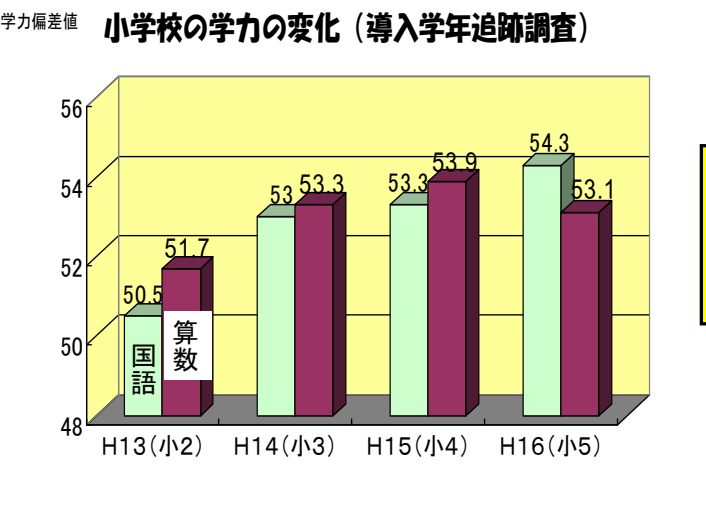
山形県

山形県では、独自の少人数学級を導入後の追跡調査で、学力の向上が見られる。

※平成14年度より導入(H22:小全学年, 中1・2で21~33人学級を実施、中3は一部実施)

◇県独自調査「全国標準学力検査(NRT)の追跡調査」より

◇文部科学省「全国学力・学習状況調査結果」より



学級規模といじめ・不登校等との関係

学級規模といじめの発生件数

90%以上の子どもが35人以下の学級に在籍している県(Aグループ)では、それ以外の県(Bグループ)よりも、1000人当たりのいじめの件数が少ない。

公立小・中学校における1000人当たりのいじめの件数(H21年度)

	Aグループの平均	Bグループの平均
小学校	1.7人	5.4人
中学校	6.7人	9.6人

【Aグループの県】

小学校(9県)

山形、福島、群馬、長野、滋賀、鳥取、山口、愛媛、高知

中学校(5県)

福島、栃木、福井、和歌山、山口

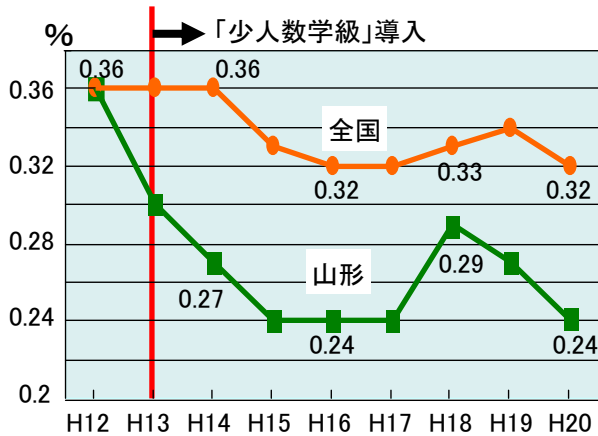
各県の取組と効果

山形県や大阪府では、少人数学級導入前後で不登校の出現率や欠席率が低下。

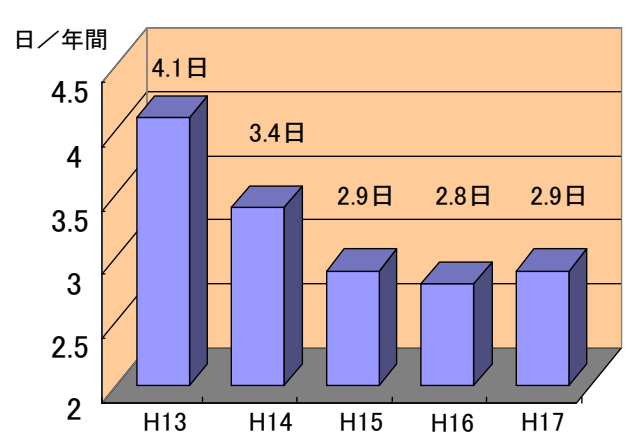
山形県

※平成14年度より導入(H22:小全学年,中1・2で21~33人学級を実施、中3は一部実施)

小学校不登校児童数(出現率)



欠席率の変化(児童一人あたりの欠席日数)



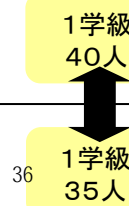
大阪府

※H16より少人数学級を段階的に導入。H19より小1・2で35人以下学級を実施
～平成21年度に見られる効果～ (大阪府内の小学校の約1/4に当たる270校で調査)

平成15年度と平成21年度とを比べると、欠席者数が延べ 約1万8千人 減少(1・2年合計)

○欠席者率

	1年生	2年生	合計
H15年度	2.12%	2.05%	2.09%
H19年度	1.78%	1.85%	1.81%
H20年度	1.58%	1.66%	1.62%
H21年度	1.51%	1.53%	1.52%



$$\text{欠席者率} = \frac{\text{延べ欠席者} \times 100}{\text{在籍児童数} \times \text{授業日数}}$$