九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

大・小規模校の課題に対する管理職の認識に関する考察 ： 北九州市へのアンケート調査の結果から

楊, 暁興

https://doi.org/10.15017/1398566

出版情報：教育経営学研究紀要. 16, pp.61-67, 2013-09-30. 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
バージョン：
権利関係：

KYUSHU UNIVERSITY

大・小規模校の課題に対する管理職の認識に関する考察
―北九州市へのアンケート調査の結果から―

楊　暁興
（九州大学/大学院生）

Ⅰ　はじめに
Ⅱ　大・小規模校の課題に対する管理職の認識
Ⅲ　おわりに

Ⅰ　はじめに

１．研究の背景と目的

日本は人口減少という大きな転換期に入り、特に児童生徒数の減少が全国的に社会問題化している。それに伴い学校が小規模化する一方、都市化の進行などによる人口急増の地域において、大規模校も存在している。小規模校と大規模校では、学校規模に起因する様々な課題があり、児童生徒の教育環境によるアンバランスが生じている。学校の適性規模が多くの市町村において、重要且つ喫緊の課題となっている。

先行研究には、大・小規模校のメリットとデメリットを列挙するものが多い。文科省も「学校規模によるメリット・デメリット（例）」を作成し、ウェブサイトで公開している。しかし、それらはメリットとデメリットを述べる上での根拠を提示しておらず、また教育現場のメンバーである管理職と教員の立場による認識の違いも配慮していない。また、学校規模にもたらされる様々な課題を取り上げ、学校規模がそれにどのような影響を与えているかという学校規模とその課題との関連性を検討する論文（佐藤・今福 1997、藤井 2006）が多いが、量的データから複数面の課題を客観的に析出するものが少ない。

以上の先行研究の課題を踏まえ、本稿は、北九州市立小学校の管理職へのアンケート調査のデータに基づき、管理職（校長、副校長、教頭）の経験や今まさに直面している問題を踏まえ、大・小規模校におけるメリット、デメリットを分析し、学校規模適正化の必要性を明確にし、適正規模の考え方について検討することを目的としている。

２．調査の概要

本稿で用いるデータは、北九州市から受託した北九州市立小・中学校規模適正化に関する調査研究の一環として実施した管理職を対象とした質問紙調査に基づく。調査票は「基本事項」、「小規模校の実態」、「大規模校の実態」と「共通事項」から構成されている。「小規模校の実態」に関する質問項目は、小規模校に勤務経験がある管理職が答え、「大規模校の実態」に関する質問項目は、大規模校に勤務経験がある管理職が答える。回収率については、本特集前掲の波多江グループの論文を参照されたい。

小規模校及び大規模校の実態に関する質問項目への回答の中で、小学校では両質問へ回答した管理職が 90 人、両質問ともに回答しない管理職が 31 人であり、どちらかに答える管理職が 113 人であった。中学校では、両質問へ回答した管理職が 52 人、両質問ともに回答しない管理職が 7 人であり、どちらかに答える管理職人が 56 人であった。

３．本稿の分析方法

本稿の分析では、上述した小・中学校管理職調査のデータを用い、因子分析によって大・小規模校の課題をカテゴリー化し、それに対する管理職の認識を分析する。次に自由記述回答から調査項目では触れていない大・小規模校の課題を把握し、適正規模の考え方を検討する。

Ⅱ　大・小規模校の課題に対する管理職の認識

「学校教育法施行規則」第 17 条は、標準的な学級数について、「12 学級以上 18 学級以下を標準とする」と規定している。また、「義務教育諸学校施設費国庫負担法施行令」第 4 条（適正な学校規模の条件）においても、同様の記述が見られる。しかし、その中で、学校統廃合を実施する場合、学級数の上限は 18 学級ではなく、24 学級とすると規定している。現段階では上記規定が適正規模の範囲とされている。北九州市は、12 学級－24 学級を適正規模と規定してお

り、11 学級以下の学校を小規模校、25 学級以上の学校を大規模校としている。

小規模校・大規模校に関して尋ねた調査項目の選択肢は「4：その通りだと思う」、「3：まあまあそう思う」、「2：あまり思わない」、「1：思わない」という 4 件に分けられる。筆者は、小・中学校の大・小規模校はどのような課題を持っているかを明らかにするべく、因子分析を試みた。本稿で用いた因子分析の手法は、主因子法により因子を抽出した後、プロマックス回転を施すという手法である。結果は表 1、表 2、表 3、表 4 の通りである。以下、分析結果を記載する。

1．小学校小規模校の課題

小学校小規模校に関する 22 項目の分析を試み、解釈可能であった 4 因子解を採用したものが、表 1 に示したものである。各因子を構成する項目は、第 1 因子 9 項目（α＝.790）、第 2 因子 7 項目（α＝.793）、第 3 因子 3 項目（α＝.688）、第 4 因子 3 項目（α＝.641）である。第 3 因子と第 4 因子の α 係数が低く、項目に再検討の余地はあるが、今回はこの 4 因子により後の分析を行うものとする。第 1 因子に高い因子負荷量（.4 以上）を持つ項目は 6 項目であるが、因子負荷量が.3～.4 の 3 項目も記載しているのは、数値も.4 に近く、これら人間関係に関する内容も小規模校における課題として頻繁に挙げられるためである。第 1 因子を構成する各項目は、教員間や児童間の関係固定化によるマイナス影響に関する内容であり、「教員や児童の関係固定化」と命名した。第 2 因子に高い因子負荷量を持つ項目は 7 項目であり、教員組織の編成や教員調整の難しさなどに関する項目であるため、「教員調整」と命名した。第 3 因子に高い因子負荷量を持つ項目は 3 項目であり、児童のグループ編成の難しさという内容から「集団活動編成」と命名した。第 4 因子には高い因子負荷量を持つ項目は 3 項目であり、管理職を含める全教員の共通理解のしやすさや、学級経営のしやすさ、同僚性と協働性の生まれやすさなどに関する小学校小規模校のプラス面の項目であり、その内容から「メリット」と命名した。

表 1　小学校小規模校の課題に対する管理職回答の因子分析結果

次元	項目	因子				共通性
		1	2	3	4	
教員や児童の関係固定化	教員が個人的判断や裁量に基づく指導に陥りやすいと感じる。	.845	−.052	−.139	.021	.621
	新任教員や経験が浅い教員の場合、個人の判断や裁量に基づく教育や指導に陥る傾向があると感じる。	.749	−.105	−.057	−.008	.468
	教員の協働による活動の機会が少なく、教育技術の向上や改善が難しいと感じる。	.712	−.152	−.011	−.190	.485
	同学年の教員間で、生徒指導に関する課題や指導効果などについて相互の研修や評価がしにくいと感じる。	.437	−.071	.142	.002	.203
	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。	.428	.137	.199	.149	.371
	集団における個々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。	.420	.111	.133	.029	.287
	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。	.397	.121	.114	.199	.279
	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。	.377	.184	−.045	−.139	.293
	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。	.374	.106	.067	.126	.214
教員調整	不審者の侵入時や災害など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。	.020	.765	−.232	.024	.492
	標準規模（12～24 学級）校に比べ、教員一人当たりの校務分掌上の負担が大きくなると感じる。	−.116	.622	−.069	.116	.281

	学級担任の配属など校内人事が難しいと感じる。	.012	.564	.053	−.137	.350
	就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。	−.046	.562	.072	−.143	.370
	指導に当たる教員が少ないため、クラブ活動などで児童の多様な要望に応えることが難しいと感じる。	−.073	.514	.123	.077	.288
	教育活動及び学校の管理・運営にかかる費用は規模に関わらず一定額を要するため、効率が悪いと感じる。	.095	.477	.108	−.061	.366
	校務分掌、研修会や行事などで、教育効果を十分にあげ得る教員組織を編成することが難しいと感じる。	.326	.425	.075	−.107	.535
集団活動編成	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。	.014	−.132	.849	−.168	.640
	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。	−.015	.034	.688	.164	.536
	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。	.286	.035	.420	−.009	.349
メリット	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。	−.075	.049	.094.	.682	.499
	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。	.262	−.073	−.236	.653	.433
	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。	−.198	−.027	.088	.498	.345

表 2　小学校大規模校の課題に対する管理職回答の因子分析結果

次元	項目	因子			共通性
		1	2	3	
学校・学級運営	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。	.892	−.088	−.195	.574
	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恐れがあると感じる。	.737	.050	.016	.603
	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。	.728	.089	−.152	.495
	管理職と個々の教員との関わりが浅くなりがちで、相互の理解が不十分となる傾向が強いと感じる。	.566	−.080	.196	.421
	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。	.544	.181	.030	.228
	教育活動の質を高めるための教職員の協力体制や風土づくりが難しいと感じる。	.473	.262	−.004	.432
	校長の経営方針や経営ビジョンの共通理解、及びその共有が難しく、時間がかかると感じる。	.418	.294	−.004	.399
	学級担任によって教科の指導内容や進度が異なることが多いと感じる。	.396	.156	.132	.353
	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。	.365	.290	.044	.373
教員指導・協力	教員が個人の判断や裁量に基づく指導に陥りやすいと感じる。	−.147	.823	.036	.589
	新任教員や経験の浅い教員の場合には、個人の判断や裁量に基づく教育、指導に陥る傾向が大きいと感じる。	−.065	.783	−.029	.535
	校務分掌、研修会や行事などで、教育効果を十分にあげ得る教員組織を編成することが難しいと感じる。	.115	.566	−.016	.396
	学校運営等の会議において、きめ細かい議論がしにくいため、全体の共通理解を欠き、十分な成果をあげにくいと感じる。	.210	.438	.112	.438
	同学年の教員間で、教育課題や指導効果等について相互の研修や評価がしにくいと感じる。	−.035	.321	.288	.272

人間関係希薄化	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。	.068	−.100	.838	.676
	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。	−.061	.005	.816	.618
	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。	−.326	.223	.594	.360
	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。	.315	−.028	.508	.513
	学級を超えた同学年及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。	−.337	−.033	.494	.515

２．小学校大規模校の課題

小学校大規模校に関する 24 の質問項目について因子分析を行った結果が表 2 である。分析結果を検討した結果、解釈可能である 3 因子解を採用した。また、因子負荷量の十分さ及び各次元全体のα係数と各項目α係数との高低比較などを考慮し、5 項目を削除し、残りの 19 項目により、再度因子分析を行った。

第 1 因子（α＝.775）は学校全体の共通理解の難しさや管理職と教員、教員間、教員と児童との関わりの希薄さなどに関する項目であり、その内容から「学校･学級運営」と命名した。第 2 因子（α＝.799）は教員の個人的な判断や裁量に基づく教育指導の問題や相互研修、評価の難しさなどに関する項目で構成されており、「教員指導・協力」と命名した。第 3 因子（α＝.808）は学校、学年、学級に対する所属感・連帯感の希薄さ、学級を超えた児童同士の良好な人間関係の生まれにくさなどの項目であり、「人間関係希薄化」と命名した。

３．中学校小規模校の課題

中学校小規模校に関する 22 の質問項目を用い、因子分析を試みた。固有値の変化及び因子の解釈可能性により、3 因子構造が妥当であると考えられる。そこで再度因子分析を行った結果、十分な因子負荷量を示さなかった 5 項目を分析から削除し、残りの 17 項目に対して、3 回目の因子分析を行った。結果を表 3 に示す。

第 1 因子（α＝.858）は 9 項目で構成されており、その内容は教育活動における教員間の調整の難しさや生徒の多様な要望への対応の難しさなどに関するものであり、「教員指導・調整」と命名した。第 2 因子（α＝.805）は 6 項目で構成されており、「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」や「集団としての活力の低下を生じやすい」などに関する内容から「生徒間の関係固定化」と命名した。第 3 因子（α＝.799）は 2 項目で構成されており、生徒指導面の共通理解がしやすい、教員間の同僚性や協働性が生まれやすいという内容から「メリット」と命名した。

表 3　中学校小規模校の課題に対する管理職回答の因子分析結果

次元	項目	因子			共通性
		1	2	3	
教員指導・調整	教員が個人的判断や裁量に基づく指導に陥りやすいと感じる。	.767	.075	−.002	.667
	新任教員や経験が浅い教員の場合、個人の判断や裁量に基づく教育や指導に陥る傾向があると感じる。	.733	.041	.043	.566
	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。	.684	−.154	−.011	.360
	学級担任の配属など校内人事が難しいと感じる。	.670	−.107	.009	.368
	校務分掌、研修会や行事などで、教育効果を十分にあげ得る教員組織を編成することが難しいと感じる。	.666	.100	−.043	.552
	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。	.606	−.052	−.067	.351

	修学旅行やふれあい合宿など、学年行事の実施に当たって教員の調整などがしにくいと感じる。	.479	.031	−.094	.277
	教育活動及び学校の管理・運営に関わる費用は規模に関わらず一定額を要するため、効率が悪いと感じる。	.385	.218	−.042	.312
	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。	.366	.295	.119	.349
生徒間の関係固定化	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要望に応えることが難しいと感じる。	−.178	.839	.028	.545
	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。	−.087	.757	−.101	.517
	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。	.029	.659	−.040	.465
	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を行いにくいと感じる。	−.005	.653	−.137	.455
	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。	.201	.519	.041	.437
	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。	.132	.438	.298	.334
メリット	管理職を含めて、全行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。	−.032	.035	.894	.807
	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。	−.066	−.093	.706	.549

表 4　中学校大規模校の課題に対する管理職回答の因子分析結果

次元	項目	因子				共通性
		1	2	3	4	
学校・学級運営	教育活動の質を高めるための教職員の協力体制や風土づくりが難しいと感じる。	.864	−.155	−.169	.376	.760
	学校運営等の会議において、きめ細かい議論がしにくいため、全体の共通理解を欠き、十分な成果をあげにくいと感じる。	.846	.114	−.110	−.090	.706
	校長の経営方針や経営ビジョンの共通理解、及びその共有が難しく、時間がかかると感じる。	.784	.111	−.072	.121	.736
	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。	.651	−.120	.311	.013	.654
	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。	.638	.038	.126	.120	.618
	教員の協働による活動の機会が少なく、結果として教育技術の向上や改善が難しいと感じる。	.449	−.070	.228	.331	.549
教員調整・協力	学級によって同教科の指導内容や進度が異なることが多いと感じる。	−.169	.785	−.003	.020	.486
	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。	.036	.755	−.175	.161	.580
	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。	−.126	.605	−.027	.370	.460
	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。	.101	.594	.127	−.111	.503
	管理職と個々の教員との関わりが浅くなりがちで、相互の理解が不十分となる傾向が強いと感じる。	.361	.570	−.042	−.097	.645

	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恐れがあると感じる。	.319	.472	.214	−.040	.696
	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。	−.340	.447	−.047	−.001	.467
人間関係希薄化	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。	.052	−.125	.826	−.021	.655
	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。	−.138	.028	.803	.185	.639
	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。	.074	−.097	.630	.091	.446
	教員と生徒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。	−.153	.206	.529	.224	.399
	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。	.353	.147	.444	−.276	.592
教員指導	教員が個人の判断や裁量に基づく指導に陥りやすいと感じる。	.289	.072	−.004	.603	.586
	新任教員や経験の浅い教員の場合には、個人の判断や裁量に基づく教育、指導に陥る傾向が大きいと感じる。	−.048	.000	.361	.583	.535

４．中学校大規模校の課題

中学校大規模校に関する 25 の質問項目について、因子分析を試みた。分析結果から 4 因子構造が妥当であると考えられ、4 因子解を採用し、再度因子分析を行った。因子負荷量の十分さ及び、各次元全体のα係数と各項目α係数との高低比較などを考慮し、5 項目を除去し、残りの 20 項目で再度因子分析を行った。結果は表 4 の通りである。

第 1 因子(α＝.732)は 6 項目で構成されており、体制や風土づくりの難しさや学校運営に関する校長の経営方針、経営ビジョン、教育目標へのの共通理解の不十分さなどに関する内容から「学校・学級運営」と命名した。第 2 因子（α＝.864）は 7 項目で構成されており、教育活動における教員間連携の不十分さや調整の難しさに関する内容から「教員調整・協力」と命名した。第 3 因子（α＝.633）は 5 項目で構成されており、「学校、学級に対する生徒の所属感・連帯感が希薄になりがちである」、「教員と生徒との関わりが学級だけにとどまりがちである」という内容から、「人間関係希薄化」と命名した。第 4 因子（α＝.761）は「教員が個人の判断や裁量に基づく指導に陥りやすい」、「新任教員や経験の浅い教員が個人の判断や裁量に基づく教育、指導に陥る傾向が大きい」という 2 項目で構成されており、「教員指導」と命名した。

上記の結果を見ると、小規模校・大規模校の課題に対し、全体として小、中学校の管理職に共通した結果を見出すことができる。児童・生徒数の急減がもたらした小規模校の課題は、主に児童・生徒個人単位の活動から捉えられる。公立学校の場合、「教職員定数の標準に関する法律」により、学級数から教員数は定まる。学級数を決定する児童・生徒数の減少に伴う教員数の減少により、教員間協力や教員配置、さらに教員の教育活動へのマイナス影響が強く反映されている。小規模校に対し、大規模校のほうが学級単位内の教育活動や教育指導に十分に対応できるが、学校全体という教育集団の立場から見れば様々な課題が出てくる。教師と児童・生徒、教員間の人間関係希薄化は、学級単位を超える教員間の協力、教育活動の展開さらに学校全体の教育力の発揮に大きく影響を与える。また、学校という教育集団の運営、あり方にも影響を及ぼすと考えられる。

５．自由記述の検討

上記の質問項目に見られる大・小規模校のメリットとデメリットのほか、自由記述欄において調査項目では触れていない課題が記載されている。その内容は大きく、次の三つの面に分類できる。

（1）保護者との対応

一つ目は、小学校管理職に見られた「保護者との対応」である。小規模校の場合、デメリットとしては、保護者間の関係が固定し、児童生徒間のトラブ

ルによる保護者間のトラブルが解決しにくいこと、PTA 活動などにおける保護者一人当たりの負担が大きくなりやすいことが挙げられる。メリットとしては、保護者の人数が多くないため、お互いの仲がよくなりやすく、人間関係が深まることを挙げることができ、それによる PTA 活動も活発化している。また、教員は保護者一人一人と対応しやすく、保護者との共通理解が得られ、児童生徒への指導に協力して当たることができる。さらに、学校の教育方針なども保護者に浸透させることが容易である。一方、大規模校の場合、PTA 活動などの役割を分担することが容易であり、保護者一人当たりの負担を分散しやすいというメリットがある。保護者への対応、連携が難しく、児童生徒への指導が困難であるというデメリットがある。

調査票では、大・小規模校を問わず、小学校より中学校のほうが保護者との対応に関する課題を指摘する管理職が少ない。これは中学校に進学すると、保護者と学校との関わりが希薄になっていくためであろう。

（2）地域との関わり

二つ目は、「地域との関わり」である。学校を地域の拠点と捉え、学校と地域の協働の深まりという視点から学校を捉えた場合、学校規模は地域との関わりに影響を与えるのではないかと考えられる。

自由記述回答から小規模ほど地域とのつながりが密接になるという傾向が見られる。地域と深く結びつくことで、地域に根ざした特色ある学校づくりや地域文化の伝承ができるのであろう。

（3）男女バランスの偏り

三つ目は「男女バランスの偏り」である。自由記述において、小規模校のデメリットとして、男女比率の偏りに伴う教育活動の課題が挙げられている。それは主に体育学習などに現れるものであるとの指摘から、これは教育活動へ影響するものと考えられる。

Ⅲ　おわりに

本稿では、大・小規模校の課題に対する管理職の認識を分析したが、学校規模が教員、児童生徒、保護者などの人間関係の面、教員協力・配置、教育指導上の面や学校方針やビジョンの共通理解などの学校運営の面などにいかなる影響を与えるかが分かった。しかし、分析の焦点を管理職の認識に絞ったということで、限定性に自覚的でなければならない。大・小規模校の課題を客観的に捉えるには、管理職の認識把握のみでは不十分であり、第一線で教育活動に取り組むその他教員の認識も分析しなければならない。また、学校適正化について考察する上では、本稿で取り上げた課題の解消を念頭に置くだけでなく、通学距離や通学時間、施設一体型小中一貫校の可能性、行財政面への配慮も必要であろう。

【参考文献】

佐藤静一・今福嘉代（1997）「『学校規模』と児童の人間関係及び学校モラール」『熊本大学教育実践研究』第 14 号、pp. 55-61。

藤井宣彰（2006）「学校・学級規模が児童生徒の学校生活に与える影響」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部第 55 号、pp. 99-104。

国民教育研究所・日本教職員組合（1984）「学校規模と教育活動に関する調査」『季刊教育法』第 51 号、pp. 152-157。

岩永定・芝山明義・橋本洋治・岩城孝次（2004）「保護者の学校教育に対する意識と学校関与意欲の関係－小・中学校の保護者調査を通して－」『日本教育経営学会紀要』第 46 号、pp. 52-64。

加治佐哲也・岡田美紀（2008）「小学校の適正規模化施策に関する調査研究－兵庫県朝来市の場合－」『兵庫教育大学研究紀要』第 33 巻、pp. 1-15。

高浦勝義（2000）「適正な学校・学級規模に関する調査結果の概要:校長及び教員の意識と実態」『学級編成及び教職員配置等に関する調査研究』(科学研究費補助金(特別研究促進費)研究成果報告書、平成 11 年度～平成 12 年度)

文部科学省「学校規模によるメリット・デメリット（例）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/038/siryo/08120806/001.htm（最終アクセス日：2013 年 8 月 16 日）