

## 1. はじめに

学校組織内ネットワークとは、校長―教師間及び教師間のコミュニケーションや同僚支援関係から構成されるネットワークである。これまでの学校組織における教職員間の協働性・同僚性研究の知見に示されるように、学校内組織ネットワークは学力向上等の教育効果 (Goddard, Salloum & Berebitsky, 2009; Hoy & Hannum, 1997; Little, 1982; Lee & Smith, 1996, 諏訪と河口, 2000 等), 教師の職務態度 (Rinehart, Short, Short & Eckley, 1998; Tarter & Hoy, 1988 等), 学校改善 (Bryk, Camburn & Louis, 1999; Hoy & Tschannen-Moran, 1999 等) との関連性や影響が想定され得る。

このように、先行研究では、学校組織内ネットワークによる様々な組織的・教育的効果が検証されている。本稿が、学校組織内ネットワークの効果として着目するのは、教師の授業力 (teaching abilities) である。教師の授業力とは、授業に関するコンピテンシー、すなわち、高業績者に共通の行動様式である。授業の質が高く、児童生徒の学力向上を常時達成している教師の授業行動様式を遂行 (～を実践している)・可能 (～ができる)・到達 (～を達成している) 等の視点からまとめたものである。確かな学力の向上が教師の使命として共有されつつある今日、授業力向上への実践的関心は極めて高いものがある。

授業力向上のために、実践レベルにおいて力を入れているのが、授業研究 (lesson study) である。教師の個業に委ねた授業力向上方策には限界があり、さらなる分散化を招く。学校組織内ネットワークを生かすことで、こうした限界を克服し、授業力の底上げを図ろうとする試みが、多くの学校組織において浸透しつつある。

それでは、学校組織にはどのようなネットワークが存在し、それらがどのようにして教師の授業力を高めているのであろうか。この研究課題を解明するために、下記の手続きにおいてデータを収集した。

## 2. 調査データ

### 調査手続き

上記の研究課題を解明するために、質問紙調査を実施した。調査は平成 22 (2010) 年 2 月に実施された。調査対象校は A 県内の公立小学校 15 校及び公立中学校 18 校の計 33 校である。これらの学校はいずれも A 県単独事業である授業のエキスパート養成事業校である。調査対象者は、これら 33 校に勤務する教員 638 名 (小学校 284 名・中学校 354 名) である。

表 5-1 回答者の基本属性

		全体 (%)	小学校 (%)	中学校 (%)
学校段階	小学校	44.5		
	中学校	55.5		
性別	男性	45.3	32.4	55.8
	女性	54.7	67.6	44.2
教職経験年数	1-5 年目	14.6	15.1	14.6
	6-10 年目	7.8	7.2	7.8
	11-15 年目	10.5	8.6	10.5
	16-20 年目	18.3	17.9	18.3
	21-25 年目	22.3	21.1	22.3
	26-30 年目	18.8	20.1	18.8
	31-35 年目	6.4	7.5	6.4
	36-40 年目以上	1.3	2.5	1.3

教育委員会による政策効果を検証する作業の一貫として調査が位置づけられているため、すべての教員からの回答を得ることができた。調査票は、各個人厳封の措置をとった上で、学校単位での配布・回収手続きを採用している。なお、回答者の基本属性は表 5-1 の通りである。

#### 調査項目

学校組織内ネットワークの指標として、「リーダーシップ」「授業コミュニケーション」「公開省察規範」「授業改善志向」「相互信頼」の 5 要素からなる 23 項目を設定した。設問文は「先生の学校の雰囲気についてお尋ねします」であり、尺度は“ひじょうにあてはまる (4)”～“全くあてはまらない (1)”の 4 件法である (表 5-2 参照)。また、効果指標として、「児童生徒理解力」「教材解釈力」「授業構成力」「授業実践力 A (授業技法)」「授業実践力 B (学習環境構成)」の 5 要素からなる授業力の向上に関する 22 項目を設定した (表 5-3 参照)。設問文は「先生は、この 1 年間で、次に掲げる『授業力の要素』が、どの程度向上しましたか」であり、尺度は“かなり向上した (4)”～“低下傾向である (1)”の 4 件法である。

### 3. 学校組織内ネットワークの実態と効果分析

#### 学校組織内ネットワークと効果指標 (授業力向上) の探索的因子分析

まず最初に、学校内組織ネットワークと効果指標としての授業力向上の探索的因子分析を行った。

学校組織内ネットワークの探索的因子分析 (主因子法, プロマックス回転, 以下同様) の結果, 表 5-2 に示す結果が得られた。項目作成において仮定した 5 つの要素とは異なる 3 因子 (15 項目) が抽出された。因子構成項目の内容に基づき, 因子 1「使命感と価値の共有」(9 項目:  $M=3.07$ ,  $SD=0.51$  ※  $M$ =因子構成項目の平均値), 因子 2「3 項目: 校長のリーダーシップ」( $M=3.27$ ,  $SD=0.65$ ), 因子 3「公開省察規範」(3 項目:  $M=2.58$ ,  $SD=0.70$ ) と呼ぶ。

表 5-2 学校組織内ネットワーク尺度の因子分析の結果

	因子 1	因子 2	因子 3	共通性
1. 同僚の多くは、本校において達成すべき使命を共有している。	.901			.650
2. 何事に対しても協力して取り組もうとする態度がある。	.729			.508
3. 児童生徒の学力向上のためには、どうすればよいかを多くの教員が理解している。	.718			.529
21. 多くの教職員が自分自身に高い水準の目標を課している。	.714			.595
20. 多くの教職員が学校改善に対する責任を意識している。	.692			.595
5. 授業改善の必要性を、多くの教員が理解している。	.547			.464
17. 同僚と授業運営や学級経営上の課題についての会話を交わすことがある。	.536			.391
4. 安心して働くことのできる、働きやすい職場である。	.478			.488
18. 教員は、休み時間などでも、授業や教育実践に関する話を同僚と交わしている。	.456			.329
12. 校長は、職員の話に耳を傾けている。		.910		.789
22. 教職員が校長を支援している。		.844		.757
16. 校長は、児童生徒、保護者、職員に対して日々貢献している。		.812		.711
9. 同僚の授業を参観し、意見交換することが習慣化している。			.993	.939
8. 自分の授業を同僚に公開することが習慣化している。			.807	.627
10. 自分の授業に対する同僚からの効果的なフィードバックがある。			.571	.492
因子間相関係数	因子 1	1.000		
	因子 2	.655	1.000	
	因子 3	.551	.337	1.000

Note. 因子分析は主因子法、プロマックス回転による。信頼性係数（ $\alpha$ ）は、因子 1 が.891, 因子 2 が.897, 因子 3 が.856 である。項目左の数字は調査票の項目番号である。

表 5-3 教師の授業力尺度の因子分析の結果

	因子 1	因子 2	共通性
13. 児童生徒の反応や状況を把握し、適切に対応すること。	.797		.556
15. 児童生徒の思いや考えを引き出すこと。	.733		.546
17. 先生や友達の話をしっかり聞ける状況を作り出すこと。	.701		.461
14. 個別指導の中で、個の学習状況を把握し、適切に対応すること。	.695		.454
16. 児童生徒の反応を生かしながら授業を構成(再構成)すること。	.674		.526
12. 的確な指示を行ったり、分かりやすく説明を行ったりすること。	.646		.564
18. 支持的風土づくりに努め、発言しやすい状況を作り出すこと。	.642		.496
21. 基本的な学習ルールを定着させて、的確な指示を出して学習集団を動かすこと。	.639		.508
11. 児童生徒の思考を促したり焦点化したりするために適切な発問を行うこと。	.497		.503
19. 児童生徒の興味関心を高め、課題意識や学習意欲を持たせること。	.442		.553
5. 教材研究に対して時間をかけ、教材の吟味を重ねること。		.830	.572
3. ねらいを達成するのにふさわしい教材や教具を選択し、適切な使い方をすること。		.706	.486
4. 教材について正しく理解したり、深く理解したりすること。		.689	.483
6. 単元目標や授業目標を明確にし、児童生徒の状況に応じて単元の指導計画や単位時間の授業を計画すること。		.638	.569
7. 学習過程を工夫し、体験的な学習や問題解決的な学習を積極的に取り入れること。		.583	.420
2. 各児童生徒の思考スタイルや性格の特徴を理解し、教材の選択や指導計画立案に生かすために整理すること。		.562	.452
22. ICT を効果的に活用すること。		.544	.248
1. 児童生徒の到達度や意欲などの学習状況を的確に把握し、授業改善のために整理すること。		.541	.469
9. 適切な学習評価や授業評価の場を設定すること。		.455	.382
8. 一斉学習とグループ学習や個別学習など、適切な学習形態を工夫すること。		.432	.324
10. 児童生徒の理解や思考に役立つような構造的な板書を行うこと。		.427	.397
因子間相関係数	因子 1	1.000	
	因子 2	.785	1.000

Note. 因子分析は主因子法、プロマックス回転による。信頼性係数（ $\alpha$ ）は、因子 1 が.913, 因子 2 が.890 である。項目左の数字は調査票の項目番号である。

表 5-4 学校段階間比較

	小学校		中学校		t 検定
	M	SD	M	SD	
【学校組織内ネットワーク】					
使命感と価値の共有	3.16	.45	3.00	.54	**
校長のリーダーシップ	3.24	.64	3.29	.65	n.s.
公開省察規範	2.88	.66	2.34	.63	**
【教師の授業力】					
授業実践力	2.81	.46	2.67	.48	**
授業デザイン力	2.76	.44	2.60	.43	**

Note. \*\*  $p < .01$ .

クロンバックの  $\alpha$  係数は、使命感と価値の共有 (.891)、校長のリーダーシップ (.897)、公開省察規範 (.856) である。

効果指標（授業力向上）の探索的因子分析の結果、表 5-3 に示す結果が得られた。項目作成において仮定した 5 つの要素が合成された形で 2 因子（21 項目）が抽出された。因子構成項目の内容に基づき、因子 1「授業実践力」（10 項目:  $M=2.73$ ,  $SD=0.47$  ※  $M$ =因子構成項目の平均値）、因子 2「授業デザイン力」（11 項目:  $M=2.67$ ,  $SD=0.44$ ）と呼ぶ。クロンバックの  $\alpha$  係数は、授業実践力 (.913)、授業デザイン力 (.890) である。

#### 学校組織内ネットワーク及び授業力向上の学校段階間比較

次に、学校組織ネットワークの 3 因子及び授業力向上の 2 因子を用いて、学校段階間比較を行う（表 5-4）。

学校組織内ネットワークの因子を構成する項目の平均値を見ると、小学校、中学校ともに「校長のリーダーシップ」の値が最も高く、「公開省察規範」が最も低い。また、学校段階間を比較すると、「使命感と価値の共有」と「公開省察規範」において、小学校の方が有意に高い。総体として、小学校の方が、学校組織内ネットワークが構築されていることが分かる。

一方、授業力向上の因子を構成する項目の平均値を見ると、小学校、中学校ともに、両因子において論理的基準値 (2.50) を超えている。また、学校段階間を比較すると、両因子とも、小学校の方が有意に高い。総体として、小学校、中学校ともに調査対象校における授業力が一定程度向上しており、特に、小学校の方が授業力の向上が見られることが分かる。

#### 変数の相関関係

次に、分析に使用する 7 変数の相関マトリクスを、学校段階別に確認する。小学校・中学校ともに、学校組織内ネットワークと教師の授業力の間に、有意な正の相関が認められている。ただし、相関係数は .2 ~ .4 程度であり、それほど強い相関関係であるとは言えない。

表 5-5 学校段階別 相関マトリクス

小学校	中学校	1	2	3	4	5	6	7
1. 授業実践力			.792**	.065	-.123*	.312**	.168**	.321**
2. 授業デザイン力		.772**		.112*	-.095	.295**	.203**	.404**
3. 性別ダミー		.116	.143*		.012	-.093	.003	.014
4. 教職経験年数		.012	-.029	-.201**		-.024	-.019	.003
5. 使命感と価値の共有		.328**	.325**	-.036	-.004		.695**	.495**
6. 校長のリーダーシップ		.224**	.253**	.130*	-.065	.636**		.376**
7. 公開省察規範		.209**	.326**	-.017	.023	.469**	.436**	

Note. \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ . 性別は男性 (1)・女性 (0) のダミー変数.

### 学校組織内ネットワークが授業力向上に及ぼす影響

最後に、授業力向上を被説明変数、性別、教職経験年数、学校組織内ネットワークを説明変数とする重回帰分析の結果を学校段階別に見ていく。

表 5-6 は、小学校の結果である。授業実践力に対して正の影響を及ぼしているのは、使命感と価値の共有のみである。一方、授業デザイン力に対して最も強い正の影響を及ぼしているのは、使命感と価値の共有であり、公開省察規範、性別（男性）がそれに続く。

表 5-6 教師の授業力を被説明変数とする重回帰分析の結果

	小学校		中学校	
	授業実践力 ( $\beta$ )	授業デザイン力 ( $\beta$ )	授業実践力 ( $\beta$ )	授業デザイン力 ( $\beta$ )
性別ダミー	.098	.156**	.059	.088
教職経験年数	.015	-.008	-.124*	-.087
使命感と価値の共有	.300**	.257**	.247**	.153*
校長のリーダーシップ	-.017	-.023	-.083	.007
公開省察規範	.037	.200**	.243**	.273**
決定係数 ( $R^2$ )	.104	.167	.167	.154

Note. \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ . 性別は男性 (1)・女性 (0) のダミー変数.

中学校の結果についても、表 5-6 に示す通りである。授業実践力に対して最も強い正の影響を及ぼしているのは、使命感と価値の共有であるが、公開省察規範もほぼ同程度の影響を及ぼしている。教職経験年数がそれらに続く。一方、授業デザイン力に対して最も強い正の影響を及ぼしているのは、公開省察規範であり、使命感と価値の共有がそれに続く。

## 4. 総括的考察

学校組織内ネットワーク、授業力の向上の探索的因子分析に関しては、項目設定時に仮定された因子とは異なる数の因子が抽出されたものの、内容としては、比較的妥当なものとなった。学校組織内ネットワークについては、校長一教師及び教師関係のコミュニケーションや同僚支援性から成る因子が抽出され、授業力の向上については、実際の授業場面で実践する力と授業計画や授業環境を構成する力から成る因子が抽出された。また、学校組織内ネットワーク、授業力

の向上に関する学校段階間比較の結果、いずれにおいても、総体として、小学校の方が有意に肯定的な傾向を示した。特に、学校組織内ネットワークについては、相互の授業を見せ合い、情報を交換するといった同僚性に基づくコミュニケーションは小学校の方が活発であることが明らかになった。一般に、教科専門家としての意識が高く、授業の公開性が低いとされる中学校の場合、公開省察規範の平均値が 2.34 と論理的基準値を下回っていることから、より開かれた同僚関係の構築が必要であることがうかがわれる。

続いて、学校組織内ネットワークと授業力の向上の相関関係を見た結果、全体として、一定の相関が見られ、特に、公開省察規範と授業デザイン力において、相対的に強い相関が見られた。すなわち、授業計画や授業環境を構成するにあたり、同僚との情報交換や同僚の授業を見て学ぶということが重要であることが改めて明らかになったと言える。

最後に、学校組織内ネットワークが授業力の向上に及ぼす影響を分析した結果、小学校、中学校ともに、全体として正の影響が見られた。小学校については、授業実践力に対して使命感と価値の共有が正の影響を及ぼし、授業デザイン力に対しても、使命感と価値の共有が最も強い正の影響を及ぼし、公開省察規範、性別（男性）がそれに続いた。また、中学校においては、小学校と同様に、使命感と価値の共有が授業実践力と授業デザイン力に正の影響を及ぼしていた。また、小学校とは異なった結果として、公開省察規範が、授業実践力と授業デザイン力に正の影響を及ぼす程度が小学校よりも大きなものとなった。さらに、基本属性としての教職経験年数が授業実践力に及ぼす影響が見られるとともに、性別の影響が見られなかった。これらの結果から、小学校、中学校ともに、特に、学校改善・授業改善に関する必要性や意欲を教師間で共有し、かつ教師間で話題にし、情報交換をするというコミュニケーションのあり様が授業力の向上につながっていることが明らかになった。また、特に、中学校においては、自他の授業を公開・参観し、そのことについて意見交換し、自身の授業に生かすという公開省察規範が、小学校以上に授業力の向上につながっていることが分かった。さらに、授業実践力については、教職経験年数が若いほど授業力の向上が見られるという結果となっており、若い教員における学校組織内ネットワークの重要性が指摘できる。

#### 〔参考文献〕

- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K.S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35 (Sup.), 751-781.
- Goddard, R. D., Salloum, S. J., & Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial compotision, and academic achievement. *Educational Administration Quarterly*, 45 (2), 292-311.
- Hoy, W. K. & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement” *Educational Administration Quarterly*, 33 (3), 290-311.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- Lee, V. E. & Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement and engagement for early secondary students. *American Journal of Education*, 104,

103-147.

Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success  
*American Educational Research Journal*, 19 (3), 325-340.

Rinehart, L. S., Short, P. M., Short, R. J., & Eckley, M. (1998). Teacher empowerment and principal  
leadership: Understanding the influence process. *Educational Administration Quarterly*, 34 (Sup.),  
630-649.

諏訪英広・河口陽子(2000).「校長の経営行動の様態が学校改善に及ぼす影響」岡東壽隆・福本昌  
之『学校の組織文化とリーダーシップ』多賀出版, 305-352.

Tarter, C. J. & Hoy, W. K. (1988). The context of trust: Teachers and the principal. *The High School  
Journal*, 71, 18-24.