

## 1. はじめに

中央教育審議会（2005）「新しい時代の義務教育を創造する」では、「小・中学校の連携や教育の一貫性が弱くなりがちとなっている」ことを課題として指摘し、「義務教育 9 年間を見通した目標について検討を行う必要がある」との方向性を示した。この答申を受け、2007 年、学校教育法第 21 条に義務教育 9 年間の目標が明記されたことで、小中一貫教育の展開は加速する。この頃から、小中一貫教育を全市で導入する自治体が複数出現している。

小中一貫教育の効果については、品川区を対象とする研究において多角的に議論されている。たとえば、小川（2009）では、品川区の教育改革検証作業の中で、小中一貫教育に焦点をあてた調査を実施している。教職員や保護者を対象とする一般的回答傾向を質問紙調査によって確認しているが、小中一貫教育の効果を検証する調査デザインとはなっていないようである。たとえば、品川区ではテストによって測定される学力の向上が認められているが、縦断的データの活用や変数のコントロールがなされていないため、小中一貫教育の導入によってもたらされた効果かどうかは不明である。品川区の小中一貫教育に対しては、新自由主義的教育改革の象徴としてそれを位置づけ、教職員の多忙感や 4-3-2 制への転換を批判する研究が報告されている（山本・藤本・佐貫，2011 等）。しかし、批判のためのデータ・根拠が脆弱であり、説得力に欠けている。品川区では、様々な教育改革を展開しているため、児童生徒・保護者・教職員の変容に対する小中一貫教育固有の効果が見えにくいといえる。ただし、施設一体型の小中一貫教育を推進する上での、様々なノウハウは、品川区を対象とする調査研究や国立教育政策研究所（2009）等の研究成果により、着実に蓄積されている。

一方、施設分離型を中心とする小中一貫教育（約 86%を占める）を展開する呉市では、時系列データを用いて、小中一貫教育の成果を検証している（天笠，2011）。同市では小中一貫教育が教育改革の目玉であるため、学力向上・中 1 ギャップ解消・生徒指導問題の抑制等の教育効果の原因としての解釈が容易である。

小中一貫教育の効果検証作業は、児童生徒の変容や実践内容に焦点をあてて進められているが、教員の意識・態度変容については検証作業がそれほど進展していない。そのため、小中一貫教育とそれによってもたらされる教育効果の間を結ぶプロセスについては、実はそれほど明確化されていないのである。小中一貫教育の導入によって、大幅に変容するものは、教員が参加するネットワークであると考えられる。特に、中学校区内での小学校と中学校間、小学校間のネットワークに変容が発生するであろう。教員の意識・態度は、小中学校間のネットワークの量と質によって、影響を受けると仮定できる。本稿では、小中一貫教育の導入が教育効果を高める過程について、教員が参加する「ネットワーク」と「教員の意識・態度変

容」の視点から解明を試みる。

## 2. ネットワークと教員の意識・態度変容

### 小中一貫教育におけるネットワーク

小中一貫教育の導入によって、多くの教員は所属校の枠を超えた新たなネットワークを形成する機会を得る。呉市の小中一貫教育における成果も、そのプロセスは新たに形成された教員間ネットワークの視点から説明できる。天笠（2011）では、多くの教員が小中一貫教育の実践に携わることで、次の6つの実践知が生成されたと指摘する。すなわち、①小中一貫教育は「目的」ではなく「手段」である。②児童生徒が抱える課題を小・中学校で共通に認識する。③それぞれの活動について、何のための取組なのか、「ねらい」を明確にする。④カリキュラムに残していく。⑤小・中学校のそれぞれの「よさ」を9年間に広げる。⑥小・中学校の文化の違いを理解する、である。これらの実践知は、小中学校間の「橋渡型ネットワーク (bridging network)」における交流を通して生成されたものであろう。学校組織内の教員間でいくら協議したとしても生成されない知識である。そして、その後、各学校組織の中で共有化が試みられたものと解釈できる。「結束型ネットワーク (bonding network)」が強いと、これらの知識は組織の隅々まで浸透するであろうし、それが弱ければ浸透しないであろう<sup>(4)</sup>。小中一貫教育の機能を高める実践知は、小中学校間の「橋渡型ネットワーク」によって生成され、学校組織における「結束型ネットワーク」を通して広く浸透すると考えられる。このように考えると、小中一貫教育をネットワークの視点から分析する場合には、橋渡型／結束型の双方のネットワークに着目することが必要であろう。

### ネットワーク変容

それでは、小中一貫教育の導入前後で、教員を取り巻く小中学校間の橋渡型ネットワークと学校組織内の結束型ネットワークはどのように変容するのであろうか。小中一貫教育の導入は、小中学校間の交流頻度を高める効果を持つため、橋渡型ネットワークについては高い確率で拡充が進むであろう。中学校区内の管理職は、従来からある校区協議会等の組織に参加することでネットワークを形成している。また、教員についても、これまでの教職経験の中で、他校の管理職や教員との間にインフォーマルなネットワークを形成している（図 9-1 左側）。ただし、そのネットワークは一部の者の参加に限定されており、ネットワークを介しての知識や情報の交流も限定的である。しかし、小中一貫教育の導入とともに設置される様々な協議会・部会への所属・参加を通して、管理職・教員は新たなネットワークを形成する（図 9-2 右側）。小中一貫教育とは、教職員の橋渡型ネットワークを拡充するひとつの方法として解釈することができる。そして、小中一貫教育という新たな政策の導入は、学校組織内の結束型ネットワークに対しても一定の影響を及ぼすと予測される。本調査対象の自治体では、後述のように「施設分離型（連携型）」の小中一貫教育を実施している。新たな政策に対応するためには、中学校区内の学校組織間の関係性を変容させるとともに、学校組織内に一致協力体制を築き上げることも重要となる。B市内の多くの学校が政策導入とともに、組織内ネットワークの再構成に動くことが予測される。

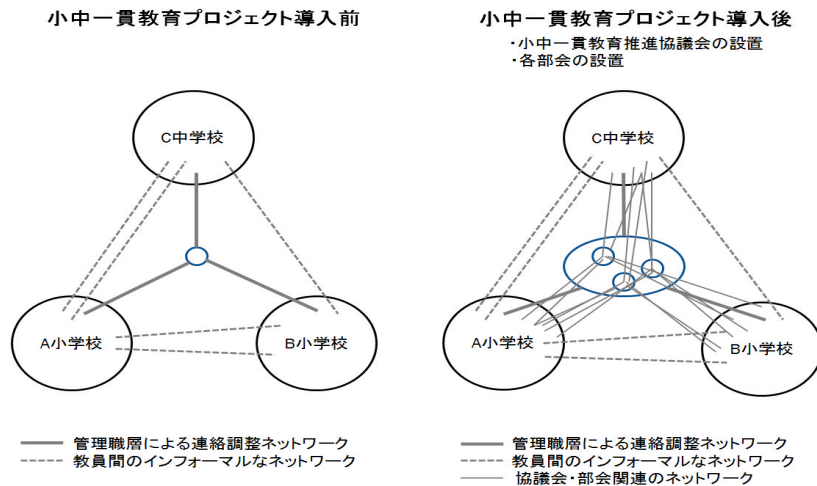


図 9-1 小中一貫教育導入前後のネットワーク変容

### ネットワークと教員の意識・態度変容

橋渡型／結束型ネットワークは、教員の意識・態度変容に結びついているのであろうか。天笠（2011）では、呉市における小中一貫教育の成果（主観的評価）を、教員に対して質問している（複数回答可）。その結果、もっとも選択率が高かったものは、「指導方法等の改善（55%）」である。呉市が小中一貫教育の効果として捉える学力向上・中1ギャップ解消・生徒指導問題の抑制等は、いずれも教員による指導方法の改善を要するものである。約半数の教員が、指導方法の改善に着手したことが、教育効果において大いに貢献していると解釈できる。ここで注目すべき点は、小中一貫教育導入を契機として、指導方法等の改善に着手できた教員が約半数いる一方、指導方法等の改善へのつながりを実感できていない教員も半数いるという実態である。それでは、こうした分散はどのようにして生まれるのであろうか。指導方法等の改善を実感している教員は、小中一貫教育の導入を契機として、橋渡型／結束型ネットワークの拡充を経験し、様々な知的刺激を受けていると考えられる。

一方、指導方法等の改善が態度面の成果指標であるならば、意識面で着目したい成果指標は、小中一貫教育という政策に対する教員の効果期待である。学校組織内外のネットワークが拡充されたとしても、そのネットワークを活用することで様々な効果が得られるとする期待が形成されていないと、実質的な教育効果は発生しないであろう。ネットワークの拡充が教育効果への期待に結合しないと教員が認識している場合、小中一貫教育は、様々な場面で、教員に対して徒労感をもたらすおそれがある。逆に、ネットワーク拡充が教育効果への期待に結合している場合には、教員のさらなる職務態度の向上が見込まれるであろう。

### 3. B市教育委員会における小中一貫教育プロジェクト

調査対象地域は、A県B市である。B市は、都市部近郊に位置するベッドタウンであり、人口は約6万人である。B市教育委員会では、平成24年度より、市内の全小中学校において小中一貫教育を実施している（小学校8校・中学校4校）。B市教育委員会は、小中一貫

教育を「小学校と中学校が目標を共有し、小中の教職員が一体となって学習指導や生徒指導等に組織的、系統的に取り組み、義務教育 9 年間の連続性のある指導を行うことで、義務教育を修了するにふさわしい学力と社会性を育成する教育」とであると定義している。なお、B 市における小中一貫教育の特徴は次の通りである（B 市教育委員会, 2011）。

**小中一貫教育のタイプ:** 小中一貫教育については、一般的に「施設一体型（一体型）」「施設隣接型（併用型）」「施設分離型（連携型）」の 3 タイプがある。B 市教育委員会では、現行の 6・3 制を崩さず、既存の学校・校舎を利用して、小中学校の教職員及び児童生徒が交流していく「施設分離型（連携型）」による小中一貫教育を推進している。

**小中一貫教育の実施率:** 市内の全小中学校で児童生徒の実態、地域の状況等を踏まえ、共通の目標（育てたい児童生徒像等）、指導内容及び指導方法等を設定して、小中一貫教育を推進している。

**教育課程:** 学習指導要領の範囲内で、義務教育 9 年間を一貫したカリキュラムを軸として、地域の特色を活かした教育課程を編成している。

**指導区分:** 現行の 6・3 制を維持するが、指導区分として義務教育 9 年間に前期（4 年）・中期（3 年）・後期（2 年）に区分し、特に中期の指導の充実を図っている。前期 4 年間に「基礎充実期」と位置づけ、繰り返し指導や補充指導等により習熟を図ることを重視し、学習規律や基礎的・基本的な知識・技能の確実な定着を図る。中期 3 年間に「活用期」と位置づけ、これまでの学習や生活で身に付けたことを活用することを重視し、論理的思考力の育成を図る。また、小学校高学年で一部教科担任制の実施、小中教職員の交換授業を行い、中学校の学習への円滑な移行を図り、中学校の学習に対する不安の軽減を図る。後期 2 年間に「発展期」と位置づけ、様々な場面での発展学習等により、自分の生き方を考えさせたり、これまで身に付けたことを発展させたりすることを重視し、自ら課題を見付け解決する力の育成を図る。

**組織体制:** 各中学校区に、小中一貫教育推進協議会を設置し、専門部会として「小中一貫教育カリキュラム部会」と「小中一貫教育コーディネーター部会」を設置している。

**小中一貫教育推進に係る実施内容:** 以下の 7 点は必ず検討することとし、小中一貫教育実施計画の必須内容として位置づけている。①中学校区共通の教育目標の設定。②中学校区における推進組織の設置。③中学校区年間行事計画の作成。④中学校区校時表の作成及び運用。⑤中学校区小中一貫教育指導計画の作成及び実施。⑥小中一貫教育コーディネーターの指名（各校 1 名）。⑦兼務辞令の発令。

**中学校区の具体的な取組について:** 中学校区ごとに実施する取組の具体例として、次の 6 点が示されている。① 9 年間の系統性を踏まえた教科の指導計画、9 年間を見通した基本的な生活習慣・学習規律・家庭学習等の手引きの作成。②小中学校合同研修会・合同会議の実施。③乗り入れ授業（小学校教員が中学校で、中学校教員が小学校で授業）の実施。④一部教科担任制の実施。⑤小中合同行事、小中学校間の異学年交流活動等の実施。⑥その他（クラブ活動・部活動・学校行事の工夫等）。

**期待される成果:** B 市教育委員会では、小中一貫教育に期待される成果として、①学力の向上、②不登校等の生徒指導上の諸課題の減少、③社会性や自己有用感、自尊感情の向上、④中学校 1 年生の不安の解消（「中 1 ギャップ」の克服）、⑤教職員の意識の変化、⑥地域の教育力の向上の 6 点を掲げている。本調査プロジェクトは、B 市教育委員会との共同研究であり、児童対象調査や学力検査において①～④の成果を、教員対象調査によって⑤の成果

を、保護者対象調査によって⑥の成果を、それぞれ検証しようとするものである。なお、本研究は、教員対象調査データを活用し、主として⑤の成果の検証をねらいとしている。

#### 4. 調査デザイン

##### 調査対象

本調査は、2011（平成23）年度から2012（平成24）年度の2年間にわたり実施された。2011年度調査は6月、2012年度調査は7月に実施されている。調査対象は、小中連携のプロジェクトを推進するA県B市教育委員会が管轄するすべての小中学校（小学校8校、中学校4校）の教員・保護者・児童生徒である。なお、本調査プロジェクトは、B市教育委員会と筆者らとの共同調査であり、教員約300名、保護者約4,000名、児童生徒約5,000名を対象とする、我が国では比較的規模の大きい調査である。今回は、教員間の関係性に焦点をあてた研究であるため、教員対象調査データを用いた分析を行う。2011年度は291名、2012年度は328名の教員が調査に協力している。

ただし、分析においては、2011年度から研究指定校として小中一貫教育を実践している1小学校・1中学校の計2校を除外している。こうした操作を行うことで、2011年度はいずれの学校においても小中一貫教育を実施しておらず、2012年度には全校で導入したこととなる。研究指定校の2校を除外したサンプルは2011年度261名、2012年度265名である。

なお、B市教育委員会の小中一貫教育プロジェクトを事例研究として取り上げる理由は、以下の通りである。A県は全国的にも著名な小中一体型の小中一貫校が幾つか存在する。このタイプは、各地方自治体がイニシアティブを発揮し、莫大な予算を投入して一体型の学校建設から始まり、小中学校の教員が同じ空間で過ごす職員室構成となっている。しかし、全国で盛んに論じられる小中連携教育の現状を垣間見ると、こうした事例は少数派であり、やはり小中学校の校舎が異なる敷地に隣接するスタイルが大部分となっている。たとえば、1小学校と1中学校の連携スタイルや、複数の小学校と1中学校の連携スタイルであり、これらが圧倒的な多数派を占めている（国立教育政策研究所、2009）。こうした観点から考察する際に、B市教育委員会の小中一貫教育プロジェクトは4学校区に分類され、全てが「1小1中型」と「複数小1中型」に相当する。その意味で、本事例を典型的な事例として対象化することによって、全国で展開される小中一貫教育の推進にとって有益な示唆を得ることが可能であると考えられる。

##### 測定項目

**小中学校間の橋渡型ネットワーク：**小学校教員と中学校教員間の連携協力の様子を測定するために、9項目を新たに開発した（章末資料参照，以下同様）。小中学校間の連携協力の測定においては、小・中学校教員間での対話・交流・話し合いや小中学校教員の協働活動に焦点をあてて項目を開発した。尺度は、“とてもあてはまる（5）”～“まったくあてはまらない（1）”の5件法である。2012年度データを使用した因子分析（プロマックス回転，主因子法）の結果，1因子構造であった。因子負荷量は.545～.819の範囲にある。α係数は.881である。

**学校組織内の結束型ネットワーク:** 学校組織内の結束型ネットワークを測定するために、11項目を新たに開発した。学校組織内での連携協力の測定においては、教員間での対話・交流・話し合い等のコミュニケーションのレベル、ビジョン・使命感・目標等の価値共有のレベルを含めて質問した。尺度は“とてもあてはまる(5)”～“まったくあてはまらない(1)”の5件法である。2012年度データを使用した因子分析(プロマックス回転,主因子法)の結果,1因子構造であった。因子負荷量は.480～.765の範囲にある。 $\alpha$ 係数は.895である。

**教員の意識・態度変容:** 態度変容に関する2変数,意識変容に関する1変数を設定する。

態度変容の測定においては,第6章において使用した教師の授業力尺度を参考として,主として授業過程において求められる力量群である「授業実践力(10項目)」と,教材研究・授業計画・授業評価等の授業デザイン過程において求められる力量である「授業デザイン力(9項目)」の向上努力を設定した。校内研修や授業実践での取組状況を,“かなり取り組んでいる(5)”～“まったく取り組んでいない(1)”の5件法で質問した。確証的因子分析を実施したところ,授業実践力(因子負荷量.561～.766)及び授業デザイン力(因子負荷量.518～.723)のいずれも一因構造であった。また,信頼性検定の結果は,授業実践力( $\alpha=.899$ ),授業デザイン力( $\alpha=.856$ )であった。

意識変容の測定においては小中一貫教育の効果期待に関する3項目を新たに設定し,教員に対して回答を求めた。尺度は,“とてもあてはまる(5)”～“まったくあてはまらない(1)”の5件法である。確証的因子分析の結果,一因構造であった(因子負荷量.798～.876)。信頼性検定の結果, $\alpha$ 係数は.867であった。

**属性要因:** 年齢について,“20歳代”“30歳代”“40歳代”“50歳代”のうち,一つを選択するよう教員に対して回答を求めた。2012年度データでは,“20歳代(11.4%)”“30歳代(14.4%)”“40歳代(34.8%)”“50歳代(39.4%)”の構成比率となっている。本稿の分析では,若年層教員ダミー(20歳代=1,その他=0; $M=.11$ , $SD=.32$ )及びベテラン教員ダミー(50歳代=1,その他=0; $M=.39$ , $SD=.49$ )の2変数を設定する。性別については,2012年度データにおいて,男性(34.5%),女性(65.5%)の構成比率となっている。分析においては,男性ダミー(男性=1,女性=0; $M=.34$ , $SD=.48$ )を設定している。学校籍については,小学校(69.4%),中学校(30.6%)であり,中学校ダミー(中学校籍=1,小学校籍=0; $M=.31$ , $SD=.46$ )を設定している。

## 5. 分析結果

### 小中一貫教育導入前後のネットワーク変容

小中一貫教育の導入前(2011年度)と導入後(2012年度)における,ネットワーク及び教員の意識・態度変容度を解明するために,表9-1に示す $t$ 検定を実施した。橋渡型/結束型ネットワーク得点とともに,教員の意識・態度変容を示す3変数の得点についてもあわせて比較を行った。分析の結果,橋渡型ネットワーク( $t=4.80$ , $p<.01$ )と政策効果期待( $t=2.23$ , $p<.05$ )において,有意差が認められた。小中一貫教育の導入にあわせて,小中学校の教職員によって構成される協議会や部会が充足するため,橋渡型ネットワークの得点が向上することは当然の結果であると言える。

表 9-1 t 検定による経年変化量分析

	2011 (N=256)		2012 (N=265)		t 値
	M	SD	M	SD	
橋渡型ネットワーク	3.05	.75	3.36	.73	<b>4.80**</b>
結束型ネットワーク	3.74	.61	3.81	.60	.52
授業実践力	4.05	.51	4.12	.48	.65
授業デザイン力	3.92	.48	3.97	.47	.48
政策効果期待	3.77	.72	3.91	.75	<b>2.23*</b>

Note. \*\*  $p < .01$ . \*  $p < .05$ .

表 9-2 t 検定による学校段階別の経年変化量分析

	小学校				t 値	中学校				t 値
	2011 (N=164)		2012 (N=184)			2011 (N=92)		2012 (N=81)		
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
橋渡型ネットワーク	3.15	.74	3.40	.71	<b>3.13**</b>	2.87	.74	3.28	.76	<b>3.62**</b>
結束型ネットワーク	3.85	.57	3.90	.55	.97	3.54	.62	3.60	.64	.70
授業実践力	4.10	.51	4.20	.42	<b>2.08*</b>	3.97	.48	3.93	.57	-.45
授業デザイン力	3.97	.48	4.04	.41	1.44	3.82	.48	3.80	.54	-.23
政策効果期待	3.73	.71	3.91	.74	<b>2.31*</b>	3.84	.74	3.93	.80	.73

Note. \*\*  $p < .01$ . \*  $p < .05$ .

表 9-2 は、学校段階別の t 検定の結果である。橋渡型ネットワークについては、小学校 ( $t = 3.13, p < .01$ )・中学校 ( $t = 3.62, p < .01$ ) とともに上昇している。小学校では、この他にも、授業実践力を向上させる努力水準の上昇 ( $t = 2.08, p < .05$ )、政策効果期待 ( $t = 2.31, p < .05$ ) において得点の有意な上昇が認められている。ネットワーク変容については、小中学校間に差はないが、教員の意識・態度の変容において若干の差が発生している。小中一貫教育の導入において、小学校の方から先に、教員の意識・態度の変容が生じている。

### ネットワークと教員の意識・態度の関係

橋渡型／結束型ネットワークは、教員の意識・態度とどのような関係があるのだろうか。表 9-3 は、属性要因をコントロールした調査年度ごとの偏相関分析の結果である。

2011 年度調査では、橋渡型ネットワークと政策効果期待の関係 ( $r = .274, p < .01$ )、結束型ネットワークと授業実践力の関係 ( $r = .168, p < .05$ )、結束型ネットワークと授業デザイン力の関係 ( $r = .173, p < .01$ ) において、有意な相関関係が認められている。学校組織内での結束型ネットワークが教員の授業力向上の努力水準を高めることは、第 5 章の結果とも符合する。注目すべきは、橋渡型ネットワークと政策効果期待との相関関係である。これは、小中学校間での対話機会を経験している教員ほど、小中一貫教育の効果への期待感が高いことを

表 9-3 偏相関マトリクス

	2011 調査				2012 調査			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. 橋渡型ネットワーク								
2. 結束型ネットワーク	.115				.223**			
3. 授業実践力	.081	.168*			.114	.221**		
4. 授業デザイン力	.094	.173**	.745**		.076	.215**	.755**	
5. 政策効果期待	.274**	-.037	-.098	-.036	.464**	.233**	.223**	.218**

Note. \*\*  $p < .01$ . \*  $p < .05$ .  $N = 256$ . カッコ内の数値は 2011 調査の結果.

2011 調査の数値は中学校ダミーを統制した偏相関係数. 2012 調査の数値は若年層ダミー, ベテランダミー, 男性ダミー, 中学校ダミーの 4 変数を制御した偏相関係数.

示している（もちろん相関関係であるため、小中一貫教育の教育効果に期待する教員が、小中学校間の対話交流に積極的に動いているとする解釈も成り立つ）。連携協力の相手の顔が見えることにより、「うまくやれそうだ」あるいは「うまく行きそうだ」とする期待感を抱きやすいと言える。

2012 年度調査では、橋渡型ネットワークと政策効果期待との相関関係はさらに強くなっている ( $r = .464, p < .01$ )。小中学校教員間の対話交流に積極的な教員ほど、高い政策効果期待を抱く傾向がより顕著となっている。政策効果期待については、結束型ネットワーク ( $r = .233, p < .01$ )、授業実践力 ( $r = .223, p < .01$ )、授業デザイン力 ( $r = .218, p < .01$ ) との正の相関が出現している。これらの正の相関関係は、2011 年度調査では認められていない。小中一貫教育導入以降に発生した相関関係であり、小中一貫教育のひとつの成果であると解釈できる。

さらに、2012 年調査では、橋渡型ネットワークと結束型ネットワークの間に、正の相関関係が新たに認められている ( $r = .223, p < .01$ )。小中学校教員間の対話交流に積極的な教員ほど、学校組織内での結束性を実感するという共変動関係が、小中一貫教育の導入後に発生している。小中一貫教育の計画・実践に関する情報を獲得した教員が、学校組織内の同僚とそれらについての対応を協議・検討することで、当該教員がが知覚する範囲内での教員相互の結束性が高まっているものと解釈できる。

### ネットワーク・タイプと教員の意識・態度変容

次に、橋渡型／結束型ネットワークの 2 つの軸から、教員が参加するネットワーク・タイプを構成し、各タイプごとの教員の意識・態度変容度を検討する。タイプ分類においては、クラスター分析（ワード法）を実施した。分析の結果、表 9-4 に示す 4 タイプが出現した。LL 群は、橋渡型と結束型の双方が低得点のグループである。LH 群は、橋渡型は低得点であるが結束型が高得点のグループである。HL 群は橋渡型は高得点であるが結束型が低得点のグループである。HH 群は橋渡型と結束型の双方が高得点のグループである。

ネットワーク・タイプを説明変数、教員の意識・態度変容を被説明変数とする一元配置分散分析比較したところ、授業実践力 ( $f = 2.24, n.s.$ ) と授業デザイン力 ( $f = .99, n.s.$ ) については 4 グループ間において有意差は認められなかった。しかし、政策効果期待については、HH



表 9-4 ネットワーク・タイプと教員の意識・態度変容

	LL 群	LH 群	HL 群	HH 群	全体	f 値	下位検定の結果
授業実践力	4.00	4.21	4.10	4.17	4.12	2.24	LH, HH, HL, LL
授業デザイン力	3.91	4.00	3.93	4.03	3.97	.99	HH, LH, HL, LL
政策効果期待	3.65	3.79	3.81	4.36	3.91	<b>13.21**</b>	HH > HL, LH, LL

Note. \*\*  $p < .01$ . \*  $p < .05$ . N; LL 群 (58), LH 群 (79), HL 群 (59), HH 群 (69) .

下位検定はいずれの変数も等分散性が仮定されているため Bonferroni を使用. Levene 統計量は授業デザイン力 (.726, *n.s.*), 授業デザイン力 (.467, *n.s.*), 政策効果期待 (2.367, *n.s.*) である. 有意差が認められたものについては不等号を付している.

群の得点が突出する結果が得られた ( $f = 13.21, p < .01$ )。政策効果期待を高めるためには、教員が学校組織内外においてネットワークに参加する必要があることが示唆されている。ネットワークに参加していない教員は、政策効果期待も高まらず、自らの指導方法等の改善にも取り組もうとしないのである。

## 6. 総括的考察

本稿の目的は、小中一貫教育の導入が教育効果を高める過程について、教員が参加する「ネットワーク」と「教員の意識・態度変容」の視点から解明を試みることであった。これまでの分析結果を踏まえて、当該プロセスの考察を行う。

小中一貫教育導入において、まず最初に発生する現象は、教員の橋渡型ネットワークの拡充である。小中学校間における教員の対話交流機会が、協議会や部会の設置を通して保障される。小中一貫教育の導入とともに、その具現化に向けて結束性を高めている学校の教員は、当該政策の効果に期待を抱く傾向にある。教員の学校内外でのネットワークの拡充は、小中一貫教育の政策効果期待を生み出すのである。このことは、学校内外のネットワークが脆弱な教員は、政策効果期待を抱きにくいことを意味する。

また、政策効果期待が高い教員は、指導方法等の改善に取組みはじめる確率が高くなる。小中一貫教育導入以前には、こうした関連性は認められていない。小中一貫教育に対する効果期待の高いかどうかは、指導方法等の改善のための努力水準の向上と連動していなかった。しかし、小中一貫教育導入以後には、この両者の連動性が求められるようになったのである。このようなプロセスにおいて教員の指導方法等の改善の努力水準が高まり、それが、児童生徒の生活・学習習慣の改善、学力向上、中1ギャップの解消につながっていくと解釈できる。

最後に、本稿調査の限界と課題について言及しておく。

第1は、調査時期の問題である。2011年度及び2012年度ともに、1学期に調査を実施しているため、本調査では、導入後のほんのわずかな期間の動きを探っているに過ぎない。調査時期を再設計した追跡調査の実施が必要である。

第2は、ネットワークの測定である。橋渡型ネットワークの測定において、主として教員による対話や交流に焦点をあてて測定項目を設定している。しかし、結束型ネットワークは、対話や交流以外に、組織的価値や規範の共有状況も、ネットワークの範疇に含めている。学校組織内では、同僚教員と対話・交流することが当たり前であり、この視点だけでは、学校の特

徴が描き出せない。そこで、組織的価値や規範の共有化に対する実感の程度を測定項目に含めたのであるが、その結果、橋渡型ネットワークと結束型ネットワークでは、ネットワークの意味が若干ズレてしまっている。分析結果の解釈においては、この点に配慮しておかねばならないであろう。

#### 〔註〕

- (1) ネットワークには、地域、民族、社会階層等が同じグループ内での結束を固めるような、内向き・閉鎖的な結束型ネットワークと、異なるグループを橋渡しするような解放的・水平的な橋渡型ネットワークに区分できる(稲葉, 2007等)。学校にあてはめて考えると、各学校における教員間の結びつきは結束型ネットワーク、各学校間の結びつきは橋渡型ネットワークとして理解できる。

#### 〔参考文献〕

- 天笠茂 (2011). 『呉市の教育改革－小中一貫教育のマネジメント－』ぎょうせい.
- 稲葉陽二 (2007). 『ソーシャル・キャピタル－「信頼の絆」で解く現代経済・社会の諸課題－』生産性出版.
- 小川正人 (2009). 『検証 教育改革－品川区の学校選択制・学校評価・学力定着度調査・小中一貫教育・市民科－』教育出版.
- 国立教育政策研究所・文教施設研究センター (2009). 『小中一貫教育の特色を活かした学校づくり－施設一体型校舎の計画・設計の留意点－』<http://www.nier.go.jp/shisetsu/pdf/syoutyuu.> (2013.3.21)
- 中央教育審議会(2005). 『新しい時代の義務教育を創造する』[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05102601/all.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05102601/all.pdf) (2013.4.4)
- B市教育委員会 (2011). 『B市小中一貫教育基本計画』.
- 山本由美・藤本文朗・佐貫浩 (2011). 『これでいいのか小中一貫校－その理論と実態－』新日本出版社.

#### 資料 測定項目一覧

---

##### 【小中学校間の橋渡型ネットワーク】

- ・小中学校間において、学習の基礎・基本徹底のための具体的な方策の話し合いが行われている。(819)
- ・地域や家庭との連携を、小中学校が協力して取り組んでいる。(774)
- ・小中学校間において、「教科や学年・学校の壁」を超えて、学校の「目指す子ども像」などについての話し合いが行われている。(743)
- ・小中学校間において、「総合的な学習の時間」などについて系統性を持つ話し合いが行われている。(710)
- ・小中学校間において、進路指導やキャリア教育についての話し合いが行われている。(657)
- ・小中学校間において、生徒指導についての話し合いが行われている。(648)
- ・小中学校間において、教育相談や特別支援教育についての話し合いが行われている。(641)
- ・小中学校が共同した便りなどが、全ての保護者や多くの地域の方に向けて情報発信されている。(621)
- ・小中学校の教師が協働で、授業を各学期に1度は、行っている。(545)

##### 【学校組織内の結束型ネットワーク】

- ・多くの教職員が学校改善に対する責任を意識している。(765)
- ・学校目標に向かい、校長を中心に一丸となって取り組んでいる。(760)
- ・新しい授業方法や実践についての知識を教え合うことがある。(721)
- ・何事に対しても協力して取り組もうとする態度がある。(715)
- ・職員が努力し実現したくなるようなビジョンが示されている。(688)

- ・授業改善の必要性を、多くの教員が理解している。(.679)
- ・授業について意見交換をして、効果的なフィードバックを得ている。(.667)
- ・本校において達成すべき使命を共有している。(.648)
- ・休み時間などでも、授業や学級経営などについての会話を交わしている。(.642)
- ・校外での研修等で獲得した知識を、交換し合うことがある。(.591)
- ・自分の授業を同僚に公開したり、同僚の授業を参観したりすることがよくある。(.480)

#### 【授業実践力】

- ・児童生徒の反応や状況を把握し、適切に対応すること。(.766)
- ・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。(.758)
- ・児童生徒の思いや考えを引き出すこと。(.717)
- ・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。(.709)
- ・先生や友達の話をしっかり聞ける状況を作り出すこと。(.705)
- ・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。(.700)
- ・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。(.696)
- ・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。(.680)
- ・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。(.583)
- ・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。(.561)

#### 【授業デザイン力】

- ・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。(.723)
- ・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一単位時間の授業を計画すること。(.722)
- ・適切な学習評価や授業評価の場を設定すること。(.681)
- ・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。(.677)
- ・教材研究に時間をかけ、ねらいを達成するのにふさわしい教材や教具を吟味し、適切な使い方を工夫すること。(.657)
- ・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。(.630)
- ・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。(.584)
- ・学習活動とリンクした掲示物や学びの足跡を掲示したり、学習に集中できるように教室環境を整えたりすること。(.543)
- ・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。(.518)

#### 【政策効果期待】

- ・小中学校の教師が教育活動を協力することで、児童・生徒は、学習意欲・関心・態度などの学習面や生活面が向上すると思う。(.798)
- ・小中学校が協力することで、生徒は、「中1ギャップ」が軽減し、児童・生徒は適応しやすくなると思う。(.811)
- ・小中一貫教育を推進することで、児童生徒の学力向上が図られると思う。(.876)