

福岡女学院大学紀要 人文学部編 第24号
2014年3月

メンターを活用した若手教員の OJT についての一考察

－中学校における組織文化に着目して－

伊 藤 文 一 ・ 柴 田 悦 子

メンターを活用した若手教員の OJT についての一考察

－中学校における組織文化に着目して－

伊 藤 文 一 ・ 柴 田 悦 子

○ はじめに

近年の学校は、ベテラン教員の大量退職と若手教員の大量採用が進む中、多様な教育ニーズへの対応が求められる難しい状況にある。また、教員の年齢構成は、若手教員の割合が急速に高まる一方、中堅教員が少ないというアンバランスの状態にあり、次世代のリーダーとしての中堅教員と若手教員両方の人材育成が喫緊の課題である。

このような状況に対応する方法として、メンタリングが注目されている。メンタリングとは、「知識や経験の豊富な人々（メンター）が、未熟な人々（メンティ）のキャリア形成と心理・社会的側面に対して、一定期間継続して支援すること」（久村，1999）である。このようなメンタリングを活用した若手教員の人材育成については、横浜市教育委員会が平成18年度から行っている「メンターチーム等による校内人材育成研修」が、一定の効果を上げている。これは、初任から3年目程度の若手教員を、教職5年から10年程度の中堅教員が軸となって援助する校内のOJT体制を、意図的・組織的につくる取組である。この、メンターチームを活用した校内人材育成では、若手教員の課題が解決され、授業力等の向上が見られると共に、メンター自身も自分の実践を振り返り、成長する機会になっているという効果が報告されて

いる。

また、HargreavesとFullanによれば、教員として実際に真に貢献できていくのは8年目以降であり、教員を育てるためには、一律の研修プログラムを一斉に行うより、次の4点が重要であると指摘している(Hargreaves&Fullan, 2012)。

- ①各教師のキャリアステージでの課題や文脈に応じた研修
- ②教員文化や地域に根差した学校ベースでの取組
- ③学校を越えた専門的な学習組織の尊重
- ④上記の3点を促進するための支援体制の確立

そこで、今後増加する若手教員の人材育成として、個々の教員の課題に応じて学校ベースで行われるOJT(On the Job Training)は、上記の①②を満たす有効な取組であると考ええる。

OJTについて兵庫教育大学大学院の浅野は、意図的な教員への育成活動と同じくらいのウエイトをもっている無意図的な育成活動として、管理職のマネジメントや組織活性化を挙げており、その重要性を示している(表1)。

つまり、学校内で行われている様々な活動や取組は、教員の育成の観点から見直すと、日常的な職場内での人材育成であるOJTとして機能しているのである。また、浅野は、小学校では「意図的な育成活動」と「無意図的な育成活動」の全ての方法が可能であるが、中学校と高等学校では、意図的な育成活動が難しく、無意図的な育成活動に着目する発想が重要であると述べている(平成25年度 県立学校等副校長・教頭研修会資料より)。それは、小学校、中学校、高等学校の組織構造や組織文化の違いによるところが大きいと考えられる。小学校では主に、学級担任制という形で組織が構造化されており、教員個人には特定の教科ではなく、すべての教科における指導力が求められる。また、1年生から6年生までの学年を指導できる力量も必要である。それが全教員に求められるため、小学校では同じ土俵に立った一律の

表 1 教員の育成機会例

	育成の機会や場面	頻度	比率%	キーワード	計
1	校務分掌・仕事の割り当ての工夫	92	23.0	管理職のマネジメント	無意図的な教職員への育成活動 【49.1%】
2	各種部会・委員会活動	23	5.8		
3	外部交流・外部接触の促進	21	5.3	組織活性化	
4	会議のあり方	9	2.3		
5	職場の活性化・コミュニケーションの活性化	51	12.7		
6	コーチング・機会指導	35	8.7	個別指導	意図的な教職員への育成活動 【47.6%】
7	授業研究会・教材研究会	49	12.2	研修会	
8	校内研修会	45	11.3		
9	校外研修	62	15.4		
10	その他	13	3.3		
	合計	400校	100%		

研修が可能であり、意図的な育成活動である授業研究や校内研修、校外研修が活発に行われている。

しかし、中学校や高等学校では教科担任制という形で組織が構造化されている。また、学年組織や校務分掌組織においても、教育活動全般におけるオールラウンドな職務遂行能力が必要とされることは少なく、各教員が異なった専門性をもつスペシャリストとして組織化されている。このように、学校種によって組織構造や組織文化に違いが見られる。

そこで、本研究では、中学校に焦点化し、無意図的な育成活動が若手教員の OJT として機能するための前提条件や支援体制について検討する。その際、無意図的な育成活動として整理されている管理職のマネジメントや外部交流、会議の在り方等は研究対象から外し、職場の活性化・コミュニケーションの活性化に焦点化して行うことにする。

研究方法としては、まず、メンターを活用した先行研究と組織文化についての理論研究を行う。次に、中学校における組織文化の特徴を整理し、組織的な OJT 実施のための前提条件や支援体制について、考察する。

1 メンターの活用

(1) メンター制度について

メンター制度とは、経験豊かな先輩（メンター）が双方向の対話を通じて、後輩（メンティ）のキャリア形成上の課題解決や悩みの解消を援助し、個人の成長をサポートする役割を果たす制度である。具体的には、定期的にメンターとメンティが面談（メンタリング）を重ね、信頼関係を育む中で、メンターはメンティの抱える仕事上の課題や悩み等を聴き、相談に乗る。その上で、メンティ自らがその解決に向けて意思決定し、行動できるように支援する（厚生労働省、2012）。この関係は、職場において自然に発生する先輩・後輩間の育成的な人間関係を制度的に作り上げることであり、企業等で広く取り入れられている。

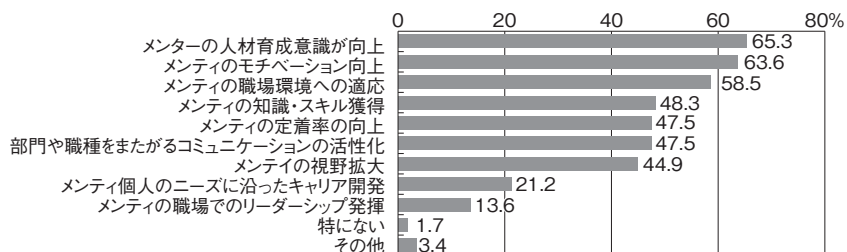
このような企業等におけるメンター制度は、1980年代のアメリカで発祥したと言われている。日本においても1990年代以降では、企業風土や職場環境が激変し、ほとんどの企業が終身雇用・年功序列等の人事制度を改め、組織のフラット化やスリム化、成果主義を導入し始めた。その結果、日本企業がもつ潜在的カリキュラムが力を弱め、職場の中で仕事を通じて若者を支援し、成長させる教育力が脆弱化させている（キャシー・E・クラム、2003）。つまり、「面倒見のよい先輩や上司＝メンター」が自身のことで精一杯になり余裕がなくなり、組織内での人と人とのつながりが希薄になったと考えられる。そのような背景によってメンター制度が企業に導入されたことを考えると、学校においても同じような状況が見られるようになったのだと考えられる。学校における課題が複雑・多様化し、教員の多忙により教員間のコミュニケーションが希薄になっている昨今、学校にメンター制度を導入することは意義深いと考える。

(2) メンター制度の効果

メンター制度は図1に示すように、メンティとメンター両方に様々な効果

メンターを活用した若手教員の OJT についての一考察（伊藤・柴田）

が見られる。



資料：厚生労働省「ロールモデルの育成およびメンター制度の導入に関するアンケート調査」（平成24年11月）

図1 メンター・メンティに対する直接的な効果（複数回答）

これは、企業におけるメンター制度の成果だが、若手教員へのメンタリングに関する研究（松村，2009）においても、次のような効果が報告されている。

- メンティへの効果
- ・ 基本的な指導技術等への理解向上
 - ・ 学習指導における自身の課題への気付き
 - ・ メンターとの関係を基盤とした心理的な支援

- メンターへの効果
- ・ 学習指導や指導技術についての学びの再構築
 - ・ これまでの経験を振り返って整理
 - ・ 若手教員の手本としての行動や態度を意識
 - ・ 後輩を育てるという意欲や使命感の向上
 - ・ 教員経験にふさわしいキャリア形成への意欲
 - ・ 他のメンターとの情報交換や学び合い
 - ・ 若手教員への接し方についての学び

これは、小学校での実践であるが、若手教員への効果以上にメンターへの効果が多く報告されているのが興味深い。このように、メンター制度では、

メンティとメンターの両方に効果が見られることが特徴であると言える。

また、横浜市でのメンターチーム導入の効果では、次のような内容が報告されている。

- メンティへの効果
- ・ 職場満足度の向上
 - ・ バーンアウトの抑制
 - ・ 課題解決の促進
 - ・ 職務上の能力形成
 - ・ 若手教員同士の仲間意識の向上

- メンターへの効果
- ・ メンター自身の学習
 - ・ 自身のキャリア形成への意欲
 - ・ コミュニケーション能力の向上
 - ・ 人的ネットワークの広がり
 - ・ 仕事の意義の明確化

さらに、2012（平成24）年、中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」では、次のように述べられている。

複数の先輩教員が複数の初任者や経験の浅い教員と継続的、定期的な交流し、信頼関係を築きながら、日常の活動を支援し、精神的、人間的な成長を支援することにより相互の人材育成を図る、「メンターチーム」と呼ばれる校内新人育成システムを構築している教育委員会もある。こうした取組は、初任者の育成だけでなく、校内組織の活性化にも有効である。

以上から、メンターを活用した人材育成は、若手教員とメンターの両方に

効果があり、校内組織の活性化に資する取組であると言える。

(3) メンターの選定基準

それでは、メンターの選定はどのように行うのだろうか。メンターとメンティのマッチング（組合せ）は、メンター制度の効果を左右するのではないだろうか。そこで、先行研究より、メンターの選定基準等について検討したい。

厚生労働省（2012）「メンター制度導入・ロールモデル普及マニュアル」によると、メンターの選定基準として次の4点が示されている。

- ・高い能力と業務実績を有し、経験が豊富であること
- ・人材育成の重要性を理解し、育成に熱心であること
- ・仕事の優先順位がつけられ、時間管理ができていること
- ・人として信頼でき、誠実であること

以上については、学校におけるメンターにもあてはまる内容である。

また、メンターとメンティのマッチングについては、一般的な留意点が示されているが、その中で学校にあてはまる内容としては、次の3点が挙げられる。

- ・メンティのキャリア志向にメンターの経歴が合うか
- ・メンティの期待とメンターの特性が合うか
- ・メンティの能力開発のポイントを補強できるメンターか

次に、横浜市でのメンターチームによる校内人材育成においては、メンターの役割として次の4つの活動が示されている。

- ・コーチング : コツを教える。フィードバックをする
- ・ロールモデル : 教員として望ましい行動, 姿を見せる
- ・カウンセリング : 積極的傾聴によって問題解決を助ける
- ・フレンドシップ : 仕事だけでなく日常生活に関わり, 社会人としての自立を促す

そして、メンターは若手教員との信頼関係を構築し、自己開示することが求められている。このように、メンターには、若手教員の実態に応じて、様々な活動を行うことができる力量が求められる。

また、日常型 OJT について、若手教員が有効だと実感したメンター行動は、次の6つであったことが実証されている（柴田、西山2013）。

- ①モデルの提示 ②即時即場での指導助言 ③実態に合った指導助言
- ④経験に基づいた具体的な指導助言 ⑤自分の実践へのフィードバック
- ⑥悩みの相談による心理的なサポート

さらに、若手教員は主に、基本的な情報を示すことは求めつつも、自分自身の状況に沿った指導を期待しており、教育現場での適切な対応を学ぶという帰納的な学び方を好む傾向があると分析している。

以上から、メンターは、若手教員の身近にいて協働する、経験豊富な先輩教員が適していると考えられる。また、メンターチームによる効果が報告されていることから、メンターは1人ではなく、複数であることが望ましい。多様な経験をもつ先輩教員から、多様な学びを得ることが、若手教員の様々なニーズに応えることとなり、マッチングの面からも適当であると考えられる。

ただし、メンター制度導入のための事前研修や、メンターの力量向上のための継続的な研修は必要になるであろう。

(4) メンティに求められる基本姿勢

それでは、メンター制度においてメンティの主体的な参画意識を高めるには、どのような工夫が必要なのだろうか。また、そもそも若手教員の人材育成の目的は何であろうか。

人材育成とは、広く言えば、人材の能力開発や仕事の割り振り、人事的な配置や処遇、評価等を通じて、その人材の価値を高めたり、組織貢献への可能性を向上させたりするためのマネジメント機能である（横浜市教育委員会、2011）。

つまり、人材育成は自己のキャリア開発そのものであり、教員としての自分の価値を高めていく過程であると言える。すなわち、若手教員が自ら成長しようとする意志と実践による「自己開発」が、人材育成の基盤である。

このことから、メンティはキャリア形成への展望をもち、自己目標とその具体的取組を明確にして「自己開発」を継続する姿勢が求められると言える。このようなメンター制度の目的や意義をメンティが理解し、何かをしてくれる存在としてメンターに接するのではなく、自分から学ぼうとする姿勢をもつことが、メンティの主体的な参画意識を高めると考えられる。そのような意識を高める事前研修が、メンティにも必要である。

また、先行研究「成人教育論」から、若手教員が学ぶ「内容」と「方法」について検討したい。それが、メンターを活用した OJT が機能する前提条件につながると考える。

(5) メンターを活用して、学ぶ「内容」と「方法」

「成人教育論」によると、成人が物事を学習するプロセスは子どもの学習過程とは異なり、成人が学ぶには、確固たる動機が必要だとされている（マルカム・ノールズ、2002）。例えば、仕事で生じた問題を解決しようとする場合や、自分に与えられた役割を全うするために、自発的に学習に取り組むのである。このように、成人が学ぶには、「学ぶ意味」を理解することが重要である。

表2 ペダゴジーとアンドラゴジーの前提の比較

	ペダゴジー	アンドラゴジー
学習者の自己概念	教師や親などの大人の指導下での学習 (依存的段階)	自己主導的な学習 (自己主導性の増大)
学習者の経験の役割	学習資源にする事が難しい	自他の学習への豊かな資源となる
学習へのレディネス	子どもの発達に応じ、あるいは社会の制度に従って進められる	ライフサイクルによる異なる発達課題や社会的役割の変化による
時間的パースペクティブ	将来大人になったときのための学習 (応用の延索性)	学習成果をすぐに生活に役立たせるための学習 (応用の即時性)
学習へのオリエンテーション	系統的な学習が中心 (教科中心性)	問題解決的な学習 (問題中心性)

参考 マルカム・ノールズ著 (2002)

「成人教育の現代的実践－ペダゴジーからアンドラゴジーへ」風書房

また、ノールズは、成人の学習と子どもの学習を区別している。子供を教えるための科学と技術を「ペダゴジー (Pedagogy)」, 成人の学習を援助する技術と科学をアンドラゴジー (Andragogy)」と定め、表2のように比較している。

そして、次の4つの特徴を強調して示している。

- ・成人の学習者は実利的である：現実の生活での課題解決の必要性
- ・成人の学習者は動機を必要とする：学ぶ目的と動機の必要性
- ・成人の学習者は自律的である：自発的で自己決定的
- ・成人の学習者には豊富な人生経験がある：経験が学習資源

以上のことから、学ぶ「内容」は、若手教員の確固たる動機を前提とした現実の生活での課題が望ましいことが分かる。つまり、若手教員自身が、学びたいと内発的な動機をもつ内容である。

そして、学ぶ「方法」は、課題解決型学習 PBL (Project-Based Learning)

メンターを活用した若手教員の OJT についての一考察（伊藤・柴田）

が望ましいと言える。その際、学習者の経験をうまく学習内容と統合させ、即時性に対応することが重要である。今までの経験に新たな学びを融合させ、理論化することが望まれる。

ここまで論じてきたことをまとめると、メンターを活用した若手教員の OJT のポイントは、次の通りである。

- ・メンター制度の導入は、組織活性化に好影響を与える
- ・メンター制度は、メンター、メンティ両方にキャリア発達における効果がある
- ・メンター制度の導入には、メンターとメンティの意識付けの研修が必要である
- ・メンターは、多数（チーム）が望ましい
- ・メンティが学ぶ内容は、自ら学びたいと内発的に動機付けられ自己決定した内容が望ましい
- ・メンティが学ぶ方法は、経験と理論を融合させる課題解決型学習が望ましい

2 中学校における組織文化

(1) 学校組織

組織とは、一般に少なくとも次の特長を有すると理解されている（木岡，2004）。

- ・社会の中に位置付く
- ・目的をもち目標によって駆動する
- ・コミュニケーションを通じた協働作用が働く
- ・意図的に構成され調整される活動システムを有する
- ・外部の環境と結びついたオープンシステムである

また、学校において組織開発をしていくならば、問題の焦点は「同僚性の構築」に向ける必要性を指摘している。それは、学校が保有する資源のうち、教員は大きな比重を占めるからである。その個々の教員の長短得失を最適に組み合わせた組織設計や、それぞれの強みを最大限に引き出す組織運営を通じて、専門職集団としての組織力を高める必要がある。その推進力として、組織マネジメントがある（木岡，2004）。

組織マネジメントは、「学校の有している能力・資源を開発・活用し、学校に関与する人たちのニーズに適応させながら、学校の教育目標を達成していく過程（活動）」と定義されている（文部科学省，2005「学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために～（モデル・カリキュラム）」）。

そして、学校が組織として環境適応を果たしていくための組織マネジメントの展開について、図2のように示している。

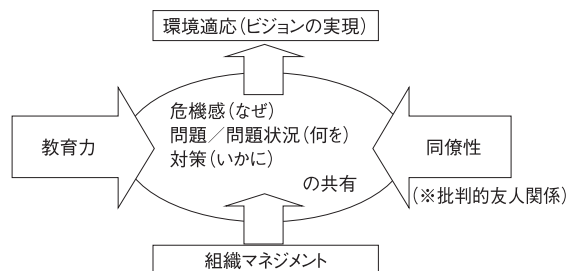


図2 学校組織マネジメントの展開図 文部科学省，2005「学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために～（モデル・カリキュラム）」より

このように、学校における組織を考えるにあたっては、教員の同僚性が重要な要素であることが分かる。そして、この同僚性を高めることが、無意図的なOJTになっていると考えられる。それならば、メンターを活用したOJTを、意図的に制度として位置付けることが、組織マネジメントになるのではないだろうか。その結果、「危機感，問題・問題状況，対策」を共有し、同僚性を高め、個々の教育力を高めることが組織の教育力を高め、ビジョンの

実現につながると考えられる。

(2) 組織構造

企業における組織構造には、①機能別組織 ②事業部制組織 ③マトリクス組織があると言われている。

①機能別組織

会社の中で、開発、営業、生産等、どのようなことをするかによって区切った組織であり、組織の効率性・専門性を高めることが成功要因になる。役割分担を明確にできる反面、組織間の連携が難しい。

学校では、校務分掌や各種委員会での組織があてはまると考えられる。また、中学校は教科担任制なので、教科別の教科部会もあてはまる。専門性が強く求められる組織と言える。

②事業部制組織

会社の中で、顧客別や部門別に事業単位を区切った組織である。1つの事業部で業務プロセスを完結できるが、全社的なベクトルあわせが難しくなる。学校では、学年組織があてはまると考えられる。特に中学校では、学年単位で教育活動を行うことが多く、教科指導とは別に、学年分掌による役割を明確にしている。

③マトリクス組織

機能別と事業部別をマトリクスにした組織であり、最も学校組織に近いと考えられる（図3）。

この組織では、機能別組織の特徴である専門性と事業部制組織の特徴である権限の分権を両立できる。その一方で、意思決定のメカニズムが不明瞭になりやすい面もある。この他、マトリクス組織の特徴は、表3に示した通りである。

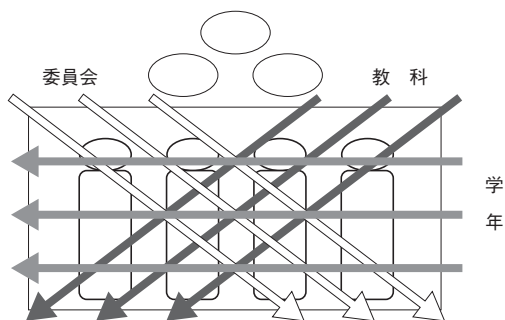


図3 マトリクス（格子状）組織
 文部科学省，2005「学校組織マネジメント
 研修」より

表3 マトリクス（格子状）組織の特徴

長 所	短 所
迅速な意思決定	管理職のマネジメント次第
柔軟な組織運営	優れた対人能力必要
周囲の多様なニーズに対応	多忙感（頻繁な会合等）
創造的な問題解決	短期課題志向に陥りやすい
中堅クラスの能力伸長	若手クラスの育成停滞

文部科学省，2005「学校組織マネジメント研修」より

(3) 組織課題と組織開発

従来の日本の学校は、企業組織と対比すれば、独自の組織特性を培ってきた。それは、校長・教頭以外は教諭等が横一線に並ぶフラット型の組織構造であり、中央教育審議会等では、鍋蓋型組織だと言われている。その中で個々の教員は、相対的に強い自由裁量をもっており、「個業化」指向が強い組織特性と言える。

しかし、社会の変化に伴う児童生徒の多様なニーズや、保護者の要求の増加により、教員個人の技能等に大きく依存する従来型の学校組織では対応が難しくなってきた。そこで、教員間の有機的な協働を通じた対応を活性化するために、学校組織の再構築が求められるようになった。

それに対応するための1つの取組としては、校務分掌としての各種委員会の再編や機能の有効化がある。学校の校務分掌としての各種委員会の組織体制は一般に、各構成員が学年、教科、委員会の担当を兼任し、他の教員と交差して仕事をする形式であり、本来的に協働性・課題解決指向の性質がある。これは、ピラミッド型組織である企業や官庁とは異なる組織構造であり、図3で示した通り、「マトリクス（格子状）」構造にある。

それを生かして、どれだけ効果的、創造的な実践を促進できるかは、教職員間の相互作用次第である。つまり、それぞれの教員間の協働を促すリーダー行動ができるキーパーソンが必要となる。

このように、組織活動の活性化や機動性を高めるために、新たな職として、副校長、主幹教諭、指導教諭等の中間管理職的な職位が新設された。そして、教員個人で自己完結的に問題解決がなされる「個業型組織」から、教員集団による協働体制に基づく「協業型組織」に転換しようとしている。それは、その学校における課題や児童生徒にかかわる問題を教員集団が共有し、その解決に向けての取組も「チーム」で対応していくことが可能な学校組織に転換していくことである。

このような協働体制の構築は、教員構成の急激な変化に伴う対応の面でも、必要だと考えられる。大量退職・大量採用に伴って、先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承が困難になってきている今、「チーム」としての活動を活性化することは、その対応の一助になると言える。

(4) 学習する組織

2011（平成23）年、中央教育審議会・教員の資質能力向上特別部会の「審議経過報告」では、学びの構造転換に伴う新たな教育方法の開発や、教員同士による学び合いを可能とする学校づくりという観点から、次のように指摘している。

これからの学校教育は、一斉指導を行うだけでなく、個別化や創造的・

協働的な学習活動を重視し、地域の力も活用し、学びの転換と教育の質の向上が求められており、(中略) 教員は、こうした教育に対応した資質能力や他の同僚とチームで対応する力を身に付けることが必要である。

ここで示されているように、同僚から学ぶ、チームで学ぶとは、教員個人単位での学習ではなく、チームが学習の単位となり、それぞれの知識や経験を共有し、組織としての力を向上させるということである。

それでは、「学習する組織」とは何か。これに関する理論を体系付けたピーター・M・センゲの「学習する組織」(センゲ, 2011)を先行研究として、整理したい。

センゲは、あらゆるレベルでメンバーが学習する能力を引き出す方法をもつ組織が、優れた組織だと指摘している。そして、「学習する組織」を特徴付ける5つのディシプリンを、①自己実現 ②共有ビジョン ③メンタルモデル ④チーム学習 ⑤システム思考として、図4のように示している。

①自己実現

学習する組織が成立するための個人レベルでの必要条件。自分がどうありたいかという個人ビジョンの明確化。個人ビジョンと現実のギャップが「創造的緊張」で、成長を促す。

②共有ビジョン

多くの人が心から打ち込めるビジョン。個人ビジョンが反映され、「私のビジョ

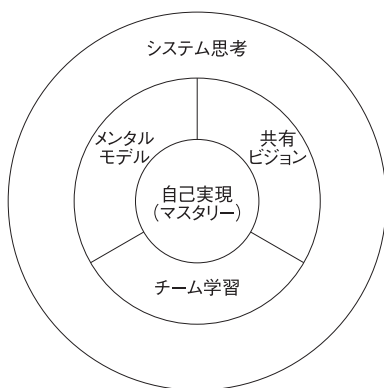


図4 5つのディシプリン
「学習する組織」センゲ, 2011 より

ン」であると同時に「私たちのビジョン」になっていく。

③メンタルモデル

心の中で固定化された暗黙のイメージやストーリーや仮説。認知や行動に影響する。

④チーム学習

チームのメンバーが求める共通の成果を上げるために、協働でチームの能力を伸ばすプロセス。チーム学習は対話（ダイアログ）で促される。

⑤システム思考

全体的な変化を見る見方や枠組みである。

センゲは、個々のメンバーが自律的に学習する主体であることの重要性を指摘している。つまり、内発的に動機付けられた、個人の自己実現や主体的関心から生まれる学習を起点としてとらえている。これは、管理や他者からの指示による外発的動機ではなく、自らの意志で学び合える組織である。

このような「学習する組織」は、管理者が意図的に「育てよう」とするスタンスでは、意図せざる結果をまねく可能性がある。それを理解した上で、意図的に働きかける必要があるのではないだろうか。

曾余田ら（2010）は、「学習する組織」では、学習サイクルが重要だとして、「ダブルループ学習」を提示している（図5）。これは、個々の教員が主体的動機によって課題解決する学習プロセスを、「何のために、なぜ自分はそれにこだわっているのか」と自らの枠組みや視点の適切性を省察し、学習の質を高め、熟考を促すサイクルである。このような仕組みを位置付けることで、「学習する組織」を実質化できると考える。つまり、教員個人の積極的な学習を促すために、まず、学校組織に対する所属意識を高め、それに対するコミットメントを引き出していくような教員同士の相互作用が必要である。

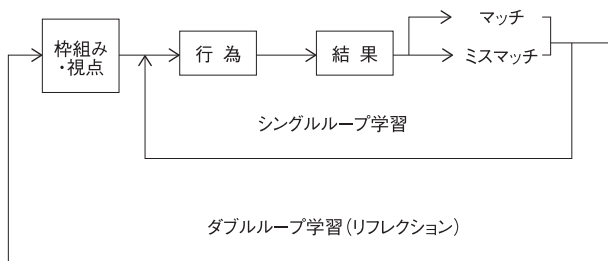


図5 シングルループ学習とダブルループ学習
 (曾田, 2007[『ダブルループ学習』を促すスクールリーダー教育の構築』より)

①シングルループ (single loop) 学習

すでに形成されているフレームワークの効果や効率を高めるために修正, 変更を行う。

②ダブルループ (double loop) 学習

フレームワークそのものの問題を見つけて, 組織の規範や規則に修正を加えたり, 新たに形成したりする学習組織である。

(5) 組織文化

組織文化については, 様々な定義がなされている。例えば, シヤイン(Schein, E.H.,1985)は, 「ある特定のグループが, 外部への適応や内部統合の問題に処する際に学習したグループ自身によって創られ, 発見された基本的仮定のパターン—それはよく機能して有効と認められ, 従って, 新しいメンバーに, そうした問題に関して知覚, 指向, 感覚の正しい方法として教え込まれる—」と定義している。これを学校にあてはめると, ある問題に直面し, 解決するために, 時間と空間の中で部分的全体的な協働がなされていく。そこで効果があった教育実践は, 継続的に活用されるようになり, 新メンバーにも解決策として示されるようになる。そのうち, 繰り返される効果的な実践は, 成員にとって無自覚, 無意識的な実践となり, その組織の文化として根付いて

いく。

そこで、本研究における組織文化を「その組織に固有の価値観や思考・行動様式」と定義する。これは、学校での日常的な教育活動に方向を与え、問題解決や意思決定の判断枠組みを提供する。そして、教員集団の凝集性や一体感の醸成にも働きかけると思われる。

しかし、組織文化については図6に示す通り、暗黙の価値観等、目に見えない「ソフトな構造」が強く影響しており、それを共有するのは難しい。

「ハードな構造」は、見える部分であり、気付き、意識化することがしやすい。

「セミハードな構造」は、状況次第で見えたり隠れたりする内容である。

「ソフトな構造」は、直接は目にすることができないものである。

そして、組織を活性化し、ハードな構造を刷新するためには、ソフトな構造やセミハードな構造を「見える化」し、修正を加えていく必要があると考える。

この「見える化」が、教員間のコミュニケーションである。それは、各教員の価値観や教育理念等を表出し、対話する中で、折り合いをつけるのではなく、より高次の価値を生み出すような「弁証法的な対話」がなされることである。

例えば、先行研究による実践例として、新潟県上越市高志小学校の実践がある

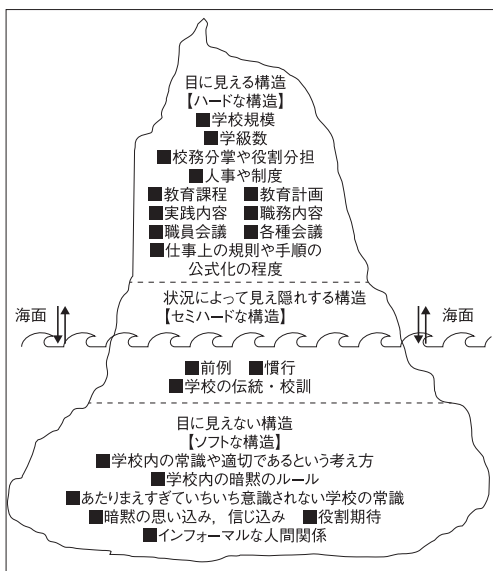


図6 学校組織の構造

古川，1990「組織におけるハード，セミハードおよびソフト構造」に準拠して作成した本村，(2012)より

(関谷, 2011)。それは、従来のピラミッド型の実践ではなく、「ネットワーク型研究手法」と示されている。それを図式化したのが、図7である。

教員は、それぞれ相違ある視点で実践し、レポートとしてまとめ言語化し、「見える化」する。その実践に共感・共鳴した教員の実践が広がり、試みられ、歯車が回っていく。多くの教員が共感・共鳴すると、学校全体の総意となっていく。すると、個々の教員が部分ではなく、全体にもなる。全体の変化が個の変化を促すだけでなく、個の変化が全体の変化に影響を与えることが大切になってくる。

このように、自立した教員集団、自分を発揮できる学校組織、開かれた情報が、教員一人一人にやりがいを感じさせ、プラス回転を続けるようになる。このような「ネット型組織」において、どの教員も活かされ、結果的に組織に貢献できるのが、「学習する組織」であり、協働性の高い組織だと言える。

(6) 中学校における組織文化とは

以上、組織構造や組織課題、組織開発につながる「学習する組織」について論じてきたが、「中学校に固有の価値観や思考・行動様式」は、中学校に特徴的な組織構造の影響を受けると考えられる。それは、教科担任制を基盤とした学年組織、校務分掌としての委員会組織等によるマトリクス組織である。さらに、中学校では、部活動の影響も大きいことを考えると、事業部制組織よりも機能別組織としての性格が強く、専門性が求められる組織であると言える。

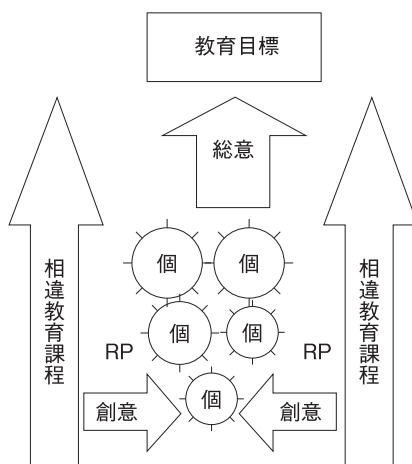


図7 ネットワーク型研究手法
関谷, 2011, より

そのような特徴をもつ組織の構成員である中学校の教員は、その専門性を活かし発揮することに動機付けられる。このことから、「中学校に固有の価値観や思考・行動様式」は、各教員の専門性に裏付けられた実践を「見える化」し、より高次の価値を生み出すような「弁証法的な対話」がなされることで、深化・発展すると考える。

そのためには、「シングルループ学習」の継続ではなく、「ダブルループ学習」が機能することが求められる。それを促すキーパーソンとして、メンターを位置付けたい。「システム思考」のできるメンターの存在である。

メンターは学習する教員集団の一員として、同じ相互作用システムの中にながら、「リフレクション」を促し、認知のフレームを刷新できるような視点を示す。そうすることによって、組織の教員が課題を発見したり、解決方法を学び合ったりする行動を促していく。それは、ピラミッド型組織ではなく、ネット型組織である。

そのようなメンタリングを機能させるのは、組織を構成する教員間の関係性である。専門性を有する個々の教員の実践を「見える化」し、信頼関係、相互関係、協働関係へと関係性を構築していくことが、「弁証法的な対話」を生み出すと考える。

また、センゲは、組織におけるコミットメントの重要性を指摘している。「コミットしている」というのは、参画しているだけではなく、ビジョンの実現を心底望む本物の熱意のある状態であり、ビジョンに対する最も高次の姿勢レベルとしている。そして、大多数の人は、「追従(コンプライアンス)」の状態だとしている。追従とは、ビジョンを受け入れることであり、自分のビジョンではない状態である。

そして、さらに興味深いのは、他者をコミットさせるために自分ができることは一切ないということである。コミットメントには選択の自由があり、個人的なものである。無理強いすることはできない。

以上のことから、メンターに望まれるのは、メンティの内発的動機付けを行い、コミットメントが高まるよう選択の自由を保障することである。その

ような「対話」をメンタリングで行うことが、職場やコミュニケーションを活性化させる「無意図的な OJT」を、「意図的な OJT」として機能させるのだと考える。

つまり、メンターを活用した若手教員の OJT を機能させるのは、対話（ダイアログ）によるコミュニケーションである。その構築によって、若手教員が内発的に動機付けられ、組織へのコミットメントが高まることが、キャリア形成を促進させるのである。

3 中学校におけるメンターを活用した若手教員の OJT

(1) ダイアログ（対話）

対話には、「ダイアログ」と「ディスカッション」という2つの基本タイプがある。ボーム（1965）は「ディスカッション」の目的に「勝つ」があり、自分の考えを押し通し、集団に認めさせたいという意味があると指摘している。そして、「ダイアログ」の本来の意味は、「意味が間を通り、移動していくこと—人と人の間の自由な意味の流れ」であり、集団が個人では到達できない洞察を得るとしている。これは、ダイアログの目的が、1人の人間の理解を超えることにあることを示している。

ダイアログでは、複雑で難しい問題をさまざまな観点から集団で探求する。個人は自分の前提や推測による思い込みを保留するが、その前提を自由に話し合う。その結果、関係者の経験と思考の深い部分までを表面化させながら、個々の考えを超えて咲き進む自由な探求ができる。その過程では、人が自分自身の思考の観察者になる。

また、ボームによれば、ダイアログに必要な3つの条件は、次の通りである。

- ・全参加者が自分の前提を自覚し、検証するために掲げ、いつでも質問したり、観察したりできるようにしておく

メンターを活用した若手教員の OJT についての一考察（伊藤・柴田）

- ・全参加者が互いを仲間と考える
- ・ダイアログの「文脈を保持」する「ファシリテーター」（進行役）がいなければならない。

上記の条件を満たして OJT を実践するには、メンターがファシリテーターの役割を担うことになる。また、前提条件として、互いを仲間と考えるような関係性の構築と自由な雰囲気の中で意味を語り合えることが必要である。

(2) メンターとのコミュニケーション

中学校の特徴である、専門性を重視したマトリクス組織では、若手教員にとって様々なメンターの存在がある。同じ教科の教員、同学年の教員、同じ校務分掌や委員会の教員、部活動の指導教員である。また、教科や学年を越えて、メンターとして尊敬できる教員も存在するであろう。

そのような教員とのコミュニケーションを密にすることで、お互いの実践を「見える化」することが、若手教員にとって OJT の始まりである。そこに、「ダイアログ」があれば、自分の実践を省察し、個人では到達できない思考の深まりが見られるであろう。それが、結果的に新たな行動を促すことになる。

つまり、日常的に「気軽に意味のある話」をすれば、それが OJT になるのである。メンターが意識的・継続的に行うのは、若手教員と「気軽に意味のある話」をすることである。ここで大切なのは、「まじめに意味のある話」をするのではなく、「気軽に気軽な話」をするのでもないということである。

お互いが自由な雰囲気の意味のあるダイアログを行えるように、メンターは意図的に働きかける必要がある。

(3) 学校組織コミットメント

学校組織へのコミットメントとは、所属している学校に深く関与したいという意識である（淵上, 2005）。そして、次の2つに大別できる。

- ・自分の学校に強い愛着や一体感（アイデンティティ）を感じる学校組織へのコミットメント
- ・教員の仕事が自分にとって重要だと感じる教職へのコミットメント

そして、両者の関係性について検討した結果、教職へのコミットメントは、生徒に対する行動を促すのみなのに対して、学校組織へのコミットメントの高さは、生徒、同僚教員、学校組織への行動等、3つの側面を高めることが実証的に明らかにされている（ソメツシュ、2002）。

このように、学校組織へのコミットメントは、教員の職場満足度を高め、内発的動機付けによる実践を促している。それでは、学校組織へのコミットメントは、どのように形成されるのであろうか。

その主な先行要因として、①教員としての使命感 ②教員の教職能力の認知 ③管理職と主任層の連携認知の影響が大きいことが明らかにされている（村上、2004）。この結果は、教員が専門的能力を通じた使命感を高め、専門的能力の向上による充実感を得ることと、学校への愛着や一体感との関連を示している。また、教員が管理職の行動をポジティブに受容しないと教員のコミットメントは高まらず、結果として学校組織が機能しがたいこともうかがえる。

以上のことから、より専門性が求められる中学校においては、若手教員の教科や校務分掌、部活動指導等の専門的能力を高めるようなメンターの働きかけが重要であると言える。また、メンターは管理職と連携し、若手教員が管理職をポジティブに受容するよう、両者を結びつける役割も求められる。

若手教員が学校組織へのコミットメントを高められるように、「ダブルルート」を機能させ、メンターが日常的なコミュニケーションを行うことが、有効なOJTであると考ええる。

(4) 内発的動機付け

若手教員の OJT は、内発的動機に基づく「学びたい内容」について行われるのが前提条件である。そして、内発的動機の高まりと、学校組織へのコミットメントの高まりには相関関係があると考えられる。

若手教員がキャリア形成の展望をもち、自己開発のための主体的な学びを始めれば、身近にいる先輩教員はすべてメンターとなりえる。若手教員の OJT を機能させるのに、メンターの存在は多大である。つまり、メンターの姿勢が最も問われるのである。

4 研究のまとめ

(1) 研究の成果

メンターを活用した先行事例やメンター制度等について検討した結果、若手教員の OJT は、対話（ダイアログ）コミュニケーションを基盤とした課題解決型学習が望ましいと考えられる。

その際、最も重要なのは、組織におけるコミットメントを高める働きかけである。それを、対話（ダイアログ）コミュニケーションによって行うのである。

個人のコミットメントの高低は、ビジョンに対する姿勢の差異を生む。コミットメントが低ければ、ビジョンは受け入れるものであり、そのビジョンは自分自身のビジョンではない状態である。それに対して、コミットメントが高ければ、ビジョンは実現させるものであり、そのビジョンは私のビジョンであると共に、私たちのビジョンになってくる。それは、組織に参画している以上の意識の状態である。

そのようなコミットメントの高まりは、どのようなメカニズムで起こるのであろうか。今後、実践に基づいた実証研究で明らかにしていきたい。

また、学校組織に対するコミットメントの高まりと内発的動機の高まりには、相関関係があると考えられる。成人教育論からも、成人が学習するプロ

セスには確固たる動機が必要だとされており、内発的動機付けが課題解決型学習を促すと言える。

つまり、若手教員が、自分の学校に強い愛着や一体感(アイデンティティ)を感じるようになることで、コミットメントが高まり、内発的に動機付けられると考えられる。それを促すメンターの働きかけについて、今後、明らかにしていく必要がある。それが、若手教員を対象としたOJTを活性化させる鍵を握っているからである。

以上から、今後は、組織におけるコミットメントを高めるメンタリングの在り方やメンターのコミュニケーションについて、検討していきたい。このような実践研究への道筋を見出せたことが、本研究の成果であると考えられる。

(2) 研究の課題

本研究では、先行研究や事例に基づいて理論研究を行い、実証研究につなぐ道筋を見出せたことは大きな成果である。しかし、今後は、実際にメンターを活用した若手教員へのOJTを実践し、その有効性の検証が必要である。また、そのための方法については、さらなる詳細な検討が必要である。さらに、その際の計画や評価の方法、OJT実践のための計画書や評価表等のツール開発も必要である。また、組織におけるコミットメントの高まりについては、数値的な検証が必要である。

以上のような課題を見据えて、今後も継続的な研究をしていきたい。

(3) 今後の研究の方向性

今回整理した、メンターを活用したOJTの理論を実践に生かし、その有効性を検証したい。その際、組織におけるコミットメントの高まりに着目した実証的な研究を行い、内発的動機付けとの相関関係も明らかにしていきたい。

参考・引用文献

- キャシー・E・クラム（2003）『メンタリング－会社の中の発達支援関係－』白桃書房
- 浅野良一編（2009）『学校における OJT の効果的な進め方』教育開発研究所
- 中原淳編（2006）『企業内人材育成入門』ダイヤモンド社
- 中原淳（2010）『職場学習論－仕事の学びを科学する－』東京大学出版会
- 横浜市教育委員会編（2011）『「教師力」向上の鍵－「メンターチーム」が教師を育てる、学校を変える－』時事通信社
- 小柳和喜雄（2013）「メンターを活用した若手支援の効果的な組織的取組の要素分析」奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要第22
- 小柳和喜雄（2011）「メンターとメンティーの相互理解によってメンタリングの効果を向上させる自己点検評価表の開発」奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要第20, 19-28
- 小柳和喜雄（2012）「学校の組織的教育力向上に向けた研修方法に関する研究報告－ミドルリーダー研修を中心に－」奈良教育大学教職大学院研究紀要学校教育実践研究4, 49-54
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012) Professional Capital. Transforming Teaching in Every School. NY: Routledge
- 厚生労働省（2012）「メンター制度導入・ロールモデル普及マニュアル」
- 狛江市総務部職員課（2012）「OJT・メンター制度マニュアル」
- 松村優子（2009）「若手教員へのメンタリングに関する研究」早稲田大学教職大学院研究報告
- Knowles, MS. (1980) The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy. 2nd Ed. New York, NY: Cambridge, The Adult Education Company
- 岩手県立生涯学習推進センター（2001）「いわての生涯学習」
- マルカム・ノールズ(2002)「成人教育の現代的実践－ペダゴジーからアンドラゴジーへ」風書房
- 木岡一明編（2004）『「学校組織マネジメント」研修』教育開発研究所
- マネジメント研修カリキュラム等開発会議（2005）「学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために～（モデル・カリキュラム）」文部科学省
- ピーター・M・センゲ（2011）『学習する組織』英治出版
- 天笠茂編（2011）『「つながり」で創る学校経営』ぎょうせい
- 佐久間茂和編（2007）『ミドルリーダーを育てる』教育開発研究所
- 浜田博文（2010）『「新たな職」をいかす校長の学校経営』教育開発研究所
- 小柳和喜雄（2009）「ミドルリーダーのメンターリング力育成プログラムの萌芽的研究」

- 奈良教育大学教職大学院研究紀要学校教育実践研究1, 3-24.
- 岩川直樹 (1994) 『教職におけるメンタリング, 日本の教師文化』 東京大学出版会
- 淵上克義 (2005) 『学校組織の心理学』 日本文化学社
- 曾余田順子・曾余田浩史 (2007) 『『ダブルループ学習』を促すスクールリーダー教育の構築』 日本教育経営学会紀要第49号
- 中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会 (2011) 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (審議経過報告)」
- 中央教育審議会 (2012) 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申)」
- 木村慶 (2012) 「要請訪問による支援「学校力向上推進プロジェクト」に寄与する協働体制構築のための学校組織開発の研究」 和歌山県教育センター
- 中留武昭 (1999) 『学校経営の改革戦略』 多摩川大学出版部
- 八尾坂修 (2008) 『学校改革の課題とリーダーの挑戦』 ぎょうせい
- 酒井穰 (2010) 『「日本で最も人材を育成する会社」のテキスト』 光文社
- 大久保幸夫 (2006) 『キャリアデザイン入門 I 基礎力編』 日本経済新聞出版社
- 小野公一編 (2002) 『キャリア発達におけるメンターの役割』 白桃書房
- 柴田悦子 (2012) 「若年層教員を対象としたOJTにおける指導教諭の在り方-メンタリング機能の活用と分析を通して-」 福岡市教育センター研究紀要第881号
- 柴田悦子・西山久子 (2013) 「若年層教員のOJTとしてのメンタリングの在り方に関する心理学的検討」 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報第3号