

初任者研修における教員のメンタリングに関する実証的研究 (I)

—校内指導教員からの初任者教員のメンタリングの受容を中心として—

A study of teacher mentoring on beginning
teachers training system I

藤井 準一

鈴木 邦治

Junichi FUJII

Kuniharu SUZUKI

福岡教育大学大学院
(古賀市立舞の里小学校)

福岡教育大学

(平成20年9月30日受理)

I. 問題の所在

教育改革が進む中で、学校は学校長の経営ビジョンの下で教職員が丸となって特色ある学校づくりを進めることにより、保護者や地域から「信頼される学校」としての教育ミッションを果たすことが求められている。

しかしながら、学校現場では、教員は授業のみならず、子どもへの個別的対応や保護者へ対応、事務的な仕事等に追われ、より一層多忙感がつきまとっている。加えて、学校を構成する地域社会からは、これまでの教員としての経験の蓄積では対応できないような多様で複雑な課題が要求されている。このような状況の下で、教員は子どもや保護者の現状を踏まえた上で、子ども一人ひとりのニーズに応じた個別的な対応が求められると同時に、複雑かつ多様なニーズに対応するために、これまで以上に、教員集団がさまざまなキャリアから有する「組織の知」を再統合し、状況や課題を的確に把握・分析し、組織として適切に判断・対応し、それを持続する、学校組織としての協働性が不可欠となってきている。

しかしながら、協働性の基盤を構成する教師のエネルギーは、年々増え続ける新たな職務課題への対応に追われ消耗している。その結果、自分の仕事をこなすための時間を確保することに意識が向かい、人と協働する志向性が低下し、個々人が目の前の仕事だけに必死になる状況を生み出している。

また、自分の仕事だけに専念するため、あるいは職員室にいて予定外の仕事を引き受けないために、できるだけ教室に閉じこもるような毎日を送る教員も増えている。したがって、教員同士のかわりにはさらに希薄となり、孤立化が進んでいる。このような傾向を促進している現象として「教師のプライバタゼーション」が指摘されている。森田(1991)は、現代社会を「プライバタゼーション(私事化)社会」として指摘している^(註1)。周りの事情を考えて行動するのではなく、自分のことを優先して行動し、個の尊重という美名のもと、人に迷惑をかけなければ何をしてもよいという考え方を生起させている。

学校では、「仕事は仕事、余暇は余暇」と割り切るような教員が出現し、集団への忌避感情が強くなる表現されれば、わが国の特徴でもあった献身的な教員像が崩壊し、教員が協働し教育に取り組む姿は見られなくなることが考えられる^(註2)。教員は、集団で話し合う様々な会議に参加し、残りの時間を自分の仕事にエネルギーを注いでいる。目の前の授業に追われ、そのため教員として必要な教材研究等のための読書量も減っている。

こうした状況から学校現場では、これまで行われてきた先輩教員から若い教員への「専門性の引き継ぎ」や教員文化の継承が行われなくなっている。先輩教員からの助言や授業公開などは必要最小限となり、若い教員は現場での力量形成や職業的社会化に苦慮している。「専門性の引き継ぎ」を享受できない若い教員の中には、自分の目

の前にいる子どもたちの現状を踏まえて授業を構築するのではなく、マニュアルに依存して行動する傾向も見られる。

また、小学校教員の場合、40歳代～50歳代を中心とした年齢構成となっている。40～50歳代が中心となる学校組織では、一般的な傾向として、職務遂行についての意欲が減退しがちで、新しい教育実践等の受容および開発に戸惑いを感じる教員が少なくない。一方、若年教員は、初任者研修をはじめとする制度的な研修機会には恵まれてはいるものの、日常のコミュニケーションや協働の中でベテラン教員から実践的スキルや指導観等を学びとる機会は失われがちである。特に授業や学級経営についての相談を求めた際に、「まずは指導教員に相談して」とか、「それは指導教員の仕事だから」と言っ、直接的な支援や指導を回避され、孤立化している初任者の実態も報告されている。

今後、若年教員の比率が増大することを考慮するならば、日常の教育実践を通して、ベテラン教員から若年教員への知識や技術の伝達がスムーズに行われることが不可欠であり、そのための「協働する組織」および「学習する組織」をめざした学校組織文化の変革が求められる。それは、ベテラン教員の自己有用感を高めるとともに、若年教員の資質の向上を図ることにつながる。

そこで、本研究では、昨今、企業組織で一定の成果を上げている人材育成の手法であるメンタリングに着目する。メンタリングとは、特定の領域において知識、スキル、経験、人脈などの豊富な人（メンター）^(註3)が、援助を必要としている側（プロテジェ）^(註4)に対し、プロテジェの自律性を意識しながら支援行動をすることである。メンタリング関係の原則として、プロテジェがメンターを必要とし、メンタリング機能の有効性を認識することが重要であり、相互選択的で一定の信頼関係に基づいて形成される。

今日、学校現場においても、メンタリングは管理職研修等において適用されており、組織の活性化や管理職による人事管理あるいは協働化に向けてのマネジメントの一方策としての有効性が検証されている。メンタリングは、プロテジェのキャリア開発を目的とする狭義に捉えられがちであるが、プロテジェに対する援助を提供し、ともに学びながら行動するプロセスにおいてメンター側のキャリア開発にも有効である。

このようなメンタリングの概念と手法を適応することにより、若年教員とベテラン教員との相互

の職務上の課題を解決させていくことができるのではないかと仮定する。さらに、メンタリングのような若手とベテランの双方に教員としてのキャリア開発に意義ある関係づくりができることにより、学校組織全体の活性化を図ることが期待できるものとする。

そこで本研究では、新任教員とベテラン教員とのフォーマルな指導・助言関係である初任者研修を「制度的なメンタリング」として位置づけ、メンタリング本来の相互教育的な関係性からその機能や効果を捉え直す。初任者研修において、どのようなメンタリング機能が働き、それによって初任者教員および指導教員の双方にとってどのような効果が生まれているのかについて明らかにする。また、メンタリングが効果的に機能するための組織的要件は何か、組織の活性化にどのような影響を与えているのかといった学校組織論的な視点からも検証していく。

本研究では、実際に、福岡県内の初任者教員、拠点校指導教員、校内指導教員に対して実施した質問紙調査および聞き取り調査のデータを基に、学校組織におけるメンタリング機能の内実にアプローチしている。

II. 一般経営組織研究におけるメンタリングの定義と概念

メンタリングとは、「メンター（mentor）による精神的あるいは物質的な支援」である。メンタリングの研究は、米国を中心として盛んに行われており、2つの流れがある。1つは、一般経営組織研究における上司と部下との関係を主としたメンタリングである。もう一方の流れとしては、青少年発達支援のために提供されているメンタリングである。

1. メンタリングの機能

本稿においては、メンタリングを「成熟した年長者であるメンターと、若年のプロテジェが、基本的に1対1の関係の下で継続的・定期的に交流し、適切な役割モデルの提示と信頼関係の構築を通じて、プロテジェの発達支援をめざす関係性」^(註5)と定義する。

知識基盤社会においては、新しい知識や技術が今まで以上に重視され、それをベースとして他との差別化を図りながら企業経営を行っている。このような社会においては、従前の人材育成からの転換が必要となる。訓練的で指示されたことを行

うこれまでの依存型人材育成ではなく、自分で考え判断し行動する自立型人材育成をめざすことが緊要となる。自立型人材育成に適した方法がメンタリングである。メンターがプロテジェに対し、自己意思と自己決定を基本とするメンタリング機能を提供することによって、自立型の人材育成が期待されている。

メンターがプロテジェに対して行う具体的な行動をメンタリング行動というが、そのメンタリング行動について最も系統的に研究したのが、クラム (Kram, K.E., 1988)^(註6) である。ここでは、クラムの研究を中心にメンタリングの機能の類型化を説明する。

クラム (1998) は、幾多の面接調査を通じてメンター・プロテジェ関係の形成プロセスを解明した。その結果、メンタリング行動には、「キャリア的機能 (career functions)」と「心理・社会的機能 (psychosocial functions)」の2つの機能が存在する。この2つの機能をメンターに対しプロテジェが提供することにより、キャリア段階で発生する様々な課題に取り組むことができる (Kram, K.E., 1988)。

クラム (1998) のメンタリングの機能とその下位概念を【図表1】のように整理することができる。

①キャリア的機能

キャリア機能は、プロテジェの昇進や昇格等のキャリア発達を促進・向上させる働きを持つ。メンターはプロテジェのキャリアにおける成功を目的として行動する。ここでは、メンターの経験や組織的なランク、組織的な影響力があってこそ実行が可能となる。また、メンターは、プロテジェの能力の開発に成功することによって同僚や上位者からの尊敬を獲得することができる^(註7)。

②心理・社会的機能

心理・社会的機能とは、主にプロテジェに対して、能力の意味や明確なアイデンティティ、社会や企業 (仕事) における役割等についての考え方を向上させる働きがある。キャリア的機能に比べて、個人のライフスタイルや人間形成といった一人の人間としての生き方に影響を与えるものである。福島 (2005) が指摘するように、組織における成功だけでなく、生き方の領域に関わることから考えると、メンタリングが「社会で認められる社会人を育てる」^(註8) という現代的な人材育成に有効であることが理解できる。

【図表1】メンタリング機能の分類

メンタリング行動	キャリア的機能	1) スポンサーシップ プロテジェが望ましいプロジェクトに参加できるように配置異動や昇進が可能となるように支援する行動
		2) 推薦と可視性 プロテジェの将来の機会を向上するような仕事に推薦したり、組織の意思決定者に対してプロテジェの可視性を高めたりする行動
		3) コーチング プロテジェとアイデアを共有し、フィードバックをもたらし、自分の目標を達成するための戦略や手法を提案する行動
		4) 保護 プロテジェの評判を脅かすような不必要なリスクを削減し、このようなリスクからプロテジェを守る行動
		5) チャレンジ 挑戦のしがいのある仕事をプロテジェに割り当てることを意味する行動
	心理・社会的機能	1) 役割モデル プロテジェにとって、ふさわしい態度や価値観に関する役割モデル (お手本) を演じること
		2) 受容と承認 プロテジェを1個人として尊重し、プロテジェに対して無条件に肯定的な関心を伝えることを意味する
		3) カウンセリング プロテジェがオープンに心配や悩みについて語ることができるような場や機会を提供する働きを意味する
		4) 友好 仕事上で出会ったプロテジェとの間にインフォーマルな相互関係を築く働きを意味する

2. メンタリングの効果

1980年代、メンタリング効果が論じられる過程で、メンタリングはメンター、プロテジェ、組織に対し、ポジティブな効果をもたらすことが検証された。これらのメンタリング効果は、上述の3者に独立してもたらされるというより、相互に関連する中でその有効性が発揮されるものと考えられている。

下記では、メンタリングによってメンター、プロテジェ、組織が受ける効果について整理する。

①メンターにもたらす効果

メンターに対するの効果は次の2つに分類できる。

第1に、メンターへの「メンタリングを通じた学習による知識・技能の向上と再認識」である。具体的には、メンターはメンタリングを行うことを通じて、部下や後輩の育成方法を習得し、若い人々からの展望着・精力的な力を感じることで自らも創造性を高め、今までとは異なる新しい方法や視点を発見・獲得することができる効果を意味する^(註9)。つまりメンタリングを通じてメンターは、自らの知識や技術を再確認し向上させ、同時に新たな知識や技術を習得することが可能となる。

第2に、「他者から得られる様々なポジティブな評価」があげられる。メンターは、プロテジェを育成することにより、他者から承認、信頼、尊敬、賞賛、好感を獲得する^(註10)。さらに、メンターの役割を果たすことで、組織からもメンターは一人前の職業人・社会人として認識され、評価される^(註11)。

②プロテジェにもたらす効果

メンタリングは、プロテジェに対してキャリア発達の面でポジティブな効果をもたらすことはもちろんのこと、その他に次の7つの効果が指摘されている。

第1の効果は、プロテジェへの「学習の促進」である。プロテジェは、メンタリングを通じて様々な知識や技術を学習し、より迅速に習得することができる。

クラム (Kram, K.E., 1985) は、プロテジェは、メンタリングにより技術的知識、組織内のつながりに関する知識、権限と効率性に関するセンス、および職業人として必要な振舞い方を学習し習得できると指摘する^(註12)。

第2の効果は、プロテジェの「職務遂行意欲」や「職務満足」等の職務モチベーションや職務コミットメントに関わる心理的側面に対してポジティブな効果をもたらすという点である。メンタリングを受けている人は、受けていない人に比べ、高いレベルの職務遂行と職務満足を示すという結果が指摘されている^(註13)。

第3の効果は、プロテジェの「権力（影響力）の増幅効果」である。プロテジェと見なされる若いスタッフは、組織内権力（影響力）としては弱い立場にある。プロテジェは、組織内の高い権力レベルの人とメンタリング関係を結ぶことによって、より効果的な権力（影響力）基盤を獲得することができる^(註14)。プロテジェは、自分では持てない組織内権力や影響力の基盤を、メンターを媒介することによって獲得し、利用することが可能となる。

第4の効果は、メンタリングは、プロテジェの「自己イメージの確認および自己洞察力」を高める効果である^(註15)。また、プロテジェは、適切なメンタリングを受けることで望ましい自己イメージと自信を獲得する。

第5の効果は、組織コミットメントを高める効果である。メンタリングを受けている人は、そうでない人と比べて離職率が低いという傾向が指摘されている^(註16)。

第6の効果は、メンターがプロテジェの情報収集手段として非常に有効な手段となり、メンタリングは情報収集に極めて有効であるという効果である^(註17)。

第7の効果は、第5の効果と関連して、メンタリングは、スタッフの組織社会化や職業的社会化にポジティブな効果をもたらすという点である。プロテジェは、メンタリングを通じて組織メンバーとしての承認をより容易に周囲の人々から受けることができる。そのため、メンタリングを受けていない人に比べ、自分と周囲の状況を理解することができ、また新しい状況や環境に対してのスムーズな適応を成し遂げることができる^(註18)。

③経営組織にもたらす効果

経営組織に対してメンタリングが及ぼす効果についても、先行研究において多くの指摘が見られる。これらの研究では、メンタリングのポジティブな効果は、個人へのメンタリング効果とも密接に関連することが指摘されている。ここでは、主な3つの組織への効果を示す。

第1の効果は、組織においてメンタリングは、優れた「人的資源開発ツール」となる点である。メンタリングは、職業人としての発達を促進するための重要な訓練および学習ツールとして機能する^(註19)。メンタリングは、組織として将来的に必要となるコア人材・後継者や専門的知識や技術を重要視する人材の確保と育成の手段として有効な方法である。メンタリングは個人に必要な支援を適切に与えることが可能なため、従来の一律的・包括的な人材育成と比べ、従業員一人一人の能力や個性に関心を払うことができる。このことからわかるように、今日の多様化する労働力に対応した人材育成方法としても価値がある。

第2の効果は、組織における「情報伝達ツール」としての役割である。ウィルソンとエルマン (Wilson, J.A. & Elman, N.S., 1990) は、メンタリングが情報伝達ツールとして有効であり、主に組織概念、文化、規範、価値観などの「組織に関する情報」をスタッフに伝達するための最も優

れた手段であると指摘している^(註20)。また、従来の公式的なネットワークでは確認されない不平、不満、内的紛争等が露呈する前にそれらを明確に察知し、対処することを可能にする。

第3の効果は、「従業員の人間性を重視した組織開発ツール」としての有効性である。メンタリングは人と人の結びつきを基盤とするために、組織内に多くのメンター・プロテジェ関係が成立している組織においては、働く人々の親密性も必然的に高くなり、組織内の環境や風土も非常に人間性豊かなものになると指摘されている^(註21)。

Ⅲ. 初任者研修における教員のメンタリングに関する調査の方法と仮説

1. 調査の方法および概要

上述の一般経営組織におけるメンタリング研究の成果を援用しながら、本研究では、教員のメンタリング関係を初任者研修に焦点化し、初任者教員、拠点校指導教員、勤務校内指導教員の3種類の質問紙調査を実施し分析を行う。メンタリングに関する質問紙調査の方法および概要については、【図表2】に示す。

なお本稿においては、紙幅の都合上、初任者教員への質問紙調査データの分析結果を報告する。

【図表2】質問紙調査の方法および概要

対象	福岡県・福岡市及び北九州市の初任者教員・拠点校指導教員・勤務校内指導教員
対象の学校数	2008年度初任者研修対象教員の在籍校 福岡県 113校 福岡市 93校 北九州市 29校
調査方法	郵送法。関係各校に初任者・拠点校指導教員及び校内指導員それぞれの調査用紙を作成し、ひとまとめに同封し配布。
調査時期	2008年2月下旬～3月上旬
回収率	60.8% (全235校中143校回収)
回答数	初任者 201票 拠点校指導教員 52票 校内指導員 117票

2. 調査の仮説

本稿で明らかにしたい研究仮説は、次の2点である。

【仮説1】校内指導教員(メンター)からのメンタリングの受容度が高い初任者教員(プロテジェ)ほど、ストレスは低くなる。

【仮説2】校内指導教員(メンター)からのメンタリングの受容度が高い初任者教員(プロテジェ)ほど、学校組織へのコミットメントが高くなる。

これらの仮説を検証するために、まずは①初任者教員の校内指導教員からのメンタリング受容の実態、および②初任者教員のバーンアウト^(註22)、③初任者教員の学校組織へのコミットメント^(註23)との関連性についての分析を行う。

初任者教員のメンタリング受容度を測定する指標として、クラム(Kram, K.E.)によるメンタリング機能の分類に基づき、筆者が教員用にアレンジした22個のメンタリング項目を設定した。各項目とも、設問肢は4点法の単一回答方式(4.非常にあてはまる, 3.だいたいあてはまる, 2.あまりあてはまらない, 1.あてはまらない)を採用した。

Ⅳ. 調査の結果および考察

1. 初任者教員のメンタリング受容度

【図表3】は、初任者教員が校内指導教員からの受けているメンタリングの受容状況について示したものである。(初任者教員201人中、勤務校内に「校内指導教員」が存在する120人を対象とする)。

初任者教員のメンタリング受容度(非常にあてはまる+だいたいあてはまる)が90%以上と高い項目について見ると、キャリア的機能については、「授業づくりや学級経営などに関わる知識や技能が伸びるように教育や訓練してくれた」「あなたが考えた授業づくりや学級経営の実践を認めて、任せてくれた」の2項目である。これに対し、社会・心理的機能については、「一人の人として尊敬できる人である」「授業づくりや学級経営がうまくいっている時、ほめてくれた」「あなたを尊重し、信頼してくれた」「授業に対する悩み事を聞いてくれた」の4項目であった。

これらの上位項目の内容に着目してみると、その多くは「授業」や「学級経営」に関する内容である。これらの初任者教員が抱える課題に対して、スキルアップを図るための直接的な指導・助言や間接的な指導である「認めて任せる」といったキャリア的機能と、「ほめる」「信頼する」「悩みを聞

く」といった心理・社会的機能、特に精神的なサポートとをうまく織り交ぜながら提供されていることがわかる。

また、初任者教員は、校内指導教員を実践的スキルやキャリアの優れた教員として認知しているだけでなく、「一人の人間として信頼できる人である」というように、メンタリングが相互の人間的な信頼関係を基盤としていることが明らかである。

一方、初任者教員のメンタリング受容度が低い項目を見ると、「職場以外のプライベートでも付

き合いや交流があった」(39.3%)が最も低率であった。自分の周りにいる人々との関わりまで気にかけることができない初任者教員の実態を考慮すると、校内指導教員とのプライベートでの付き合いや交流が少ないのは理解できる。

また、上記を除いて、下位項目にはキャリア的機能が多いことがわかる。キャリア的機能を細かく見ていくと、「あなたがやりたいことが実現できるように管理職に相談してくれた」「あなたの授業を他の先生にも見てもらえるように呼びかけてくれた」「あなたが授業づくりや学級づくりを

【図表3】初任者教員の校内指導教員からのメンタリング受容度（単純集計）

初任者 N=120	メンタリング受容度 (%)	機能の分類
7. 授業づくりや学級経営などに関わる知識や技能が伸びるように教育や訓練してくれた。	95.2	A
13. あなたが考えた授業づくりや学級経営の実践を認めて、任せてくれた。	95.2	A
16. 一人の人間として尊敬できる人である。	95.2	B
17. 授業づくりや学級経営がうまくいっている時、ほめてくれた。	95.2	B
18. あなたを尊重し、信頼してくれた。	92.9	B
19. 授業に関する悩み事を聞いてくれた。	91.2	B
20. 学級経営に関する悩み事を聞いてくれた。	88.0	B
8. あなたの授業実践に対し、積極的に質問したり、課題を引き出したりしてくれた。	86.5	A
15. 指導員の先生自身の授業づくりや学級づくりが、あなたにとって目標となっている。	86.4	B
11. 保護者とのトラブルが起こらないように配慮してくれた。	84.0	A
12. 仕事で失敗した時にかばってくれた。	83.8	A
6. 校内の先生方の得意教科や掲示物や学級づくりで参考となる先生を教えてくれた。	81.7	A
1. あなたが授業づくりや学級づくりをがんばっていることを他の職員に話していた。	80.0	A
21. 仕事や私生活で、トラブルにあった時、自分の事のように思っけて心配してくれた。	79.8	B
3. あなたの授業を他の先生にも見てもらえるように呼びかけてくれた。	78.6	A
9. 校務分掌の仕事がうまくいくように、アドバイスしてくれた。	78.5	A
2. あなたがやりたいことが実現できるように管理職に相談してくれた。	76.0	A
10. あなたに好ましくない影響を与えるような人々や仕事から守ってくれた。	71.3	A
14. 校内研究や校務分掌等の代表として、職員会や研究会に提案する機会を与えてくれた。	61.3	A
4. あなたが授業づくりや学級づくりを頑張っていることを保護者や地域の人に話してくれた。	51.2	A
5. あなたにとって、キャリアアップのために有益となる他の学校の先生や管理職を紹介してくれた。	46.4	A
22. 職場以外のプライベートでも付き合いや交流があった。	39.3	B

※メンタリング受容度は、「非常にあてはまる」と回答した数と「あてはまる」と回答した数を合計したものである。

※機能の分類とは、Kram, K. E. のメンタリング機能の分類に基づき、A. 「キャリア機能」、B. 「心理・社会的機能」を意味する。

頑張っていることを保護者や地域の人に話してくれた」といったスポンサーシップに関わるメンタリング機能の受容度が低いことがわかる。スポンサーシップは、プロテジェがより高い評価を得るように業績を広めたり、上役とのパイプ役を担うことを通して活動がスムーズに行くようなキャリアアップの手助けを行う機能であるが、初任者教員に対して校内指導教員からはあまり提供されていないことが明らかとなった。

以上の表層的な単純集計結果から示唆される教員のメンタリング機能については、初任者教員に対するメンタリングとして、学級経営や授業にかかわる実践的指導力の向上を図る直接的なキャリア・サポートが機能すると同時に、教員スタッフとしての職業的社會や組織適応を促す心理的サポートが機能しており、これらの機能が相補的に働いていることが予測される。

そこで次項では、因子分析法を用いて、初任者教員が受容するメンタリング機能の内実について検証する。

2. 初任者教員が受容するメンタリング機能の因子分析

【図表3】の22項目に対し、因子分析（プロマックス回転，SPSS.Ver.15を使用）を行った。因子分析とは、複数の変数間に潜むいくつかの「因子」を見つけ出す手法であり、初任者教員が校内指導教員から受容するメンタリング内容についての質問項目間の関係性を見出すことができる。いわば、表面的な回答の裏に潜む「本音」にアプローチできる手法といえる。

初任者教員が認知するメンタリング内容について因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った結果、【図表4】に示す3つの因子が抽出された。

第1因子は、「職場以外のプライベートでも付き合いや交流があった」の1項目を除くと、すべて企業の経営組織研究で見られたキャリア的機能に関わるメンタリング項目である。その中で第一因子の因子負荷量が0.500を超えるものに着目してみると、メンターが「保護者とのトラブルが起こらないように配慮してくれた」「あなたが授業づくりや学級づくりをがんばっていることを保護者や地域の人に話してくれた」などがあげられる。これらは、初任者教員として新しい組織の中で自らの職務を遂行していく上で、周りの人間とうまくコミュニケーションをとっていく人間関係の調整につながる因子といえる。

一方、因子負荷量が0.500以下の項目に目を向けると、一緒に仕事ができる同僚性をサポートする因子であり、自分の要求を一方的に主張するのではなく、互いの仕事の「調整機能」として働いているものと推察できる。職場以外でのインフォーマルな付き合いは、同僚性を支える基礎的なものであると捉えれば理解できる。

学校組織は企業と異なり、キャリアの昇進を意識したメンタリングの提供が行われていない点を考慮すると、第1因子をキャリア的機能として位置づけるのではなく、初任者教員が職業的社會化をよりスムーズに図るための人間関係調整機能と広義に理解することが妥当と考える。

ゆえに、第1因子は、児童生徒はもちろんのこと、同僚や保護者、地域とのコミュニケーションを図り、教育活動の基盤となる相互の信頼関係を構築するための人間関係を保障し、互いの仕事の「調整」を図り、協働していくことに作用する因子であることから「人間関係調整機能因子」と位置づける。

また、第1因子「人間関係調整機能因子」は、48.10%の因子負荷量を示しており、非常に説明力が高い。心理・社会的機能の受容が大きいことが【図表3】の表面的な単純集計では見えていたが、初任者教員が受容するメンタリングの内実としても、やはり授業や学級経営等の実践的指導力のスキルアップを図るための直接的なサポートだけでなく、それに向けての自らの努力を認めてくれるあるいは保障してくれるような環境調整的サポートをメンタリングの一機能として重視していることがわかる。初任者教員にとっては、ほとんどのことが初めて経験する内容の職務をうまく遂行していくためには、身近な同僚の実践の中から学ぶことが必要である。私たちが予想している以上に、初任者教員は、メンタリング機能として、自らの教育実践を支持的にサポートしてくれる人間関係調整メンタリング機能を志向していることがわかる。

第2因子は、比較的寄与率の低い「授業づくりや学級経営の実践を認めて、任せてくれた」「授業づくりや学級経営などに関わる知識や技能が伸びるように教育や訓練してくれた」の2項目を除くすべての項目が、心理・社会的機能に関わるメンタリング内容を示している。

第2因子群において、寄与率の高い項目は、授業や学級経営の悩みに対する相談を行う「カウンセリング機能」や、指導教員を尊敬し目標とする「役割モデル機能」の2つの機能に集約できる。

初任者教員にとって、メンタリングが教育実践上の悩みを緩和する一方で、メンターが実践モデルのみならず教職への適応モデルとしても機能していることが推察できる。さらに言うならば、初任者教員の授業づくりや学級経営の根底となるものは子ども理解であり、子どもたちの心を理解するためには、複眼的な子ども理解を有する校内指導教員からの心理的なサポートなしには実現できないことも反映しているものと思われる。このような理由から、第2因子は初任者教員の心の支えや心理的基盤となるものであり、「心理的サポート機能因子」と位置づけることができる。

第3因子は、「あなたの授業を他の先生にも見てもらえるように呼びかけてくれた」の1項目から構成されている。これは、一般組織経営研究では「スポンサーシップ」機能を意味する。しかし初任者教員の世界では、企業のようにキャリアアップを目的として自身の力量をアピールするための機能ではなく、むしろ授業をベテラン教員に見てアドバイスをもらい、自身の実践力を高める契機とするための“スポンサーシップ”であるといえる。

また、「校内の先生方の得意教科や掲示物や学級づくりで参考となる先生を教えてくれた」の第

【図表4】校内指導員からのメンタリング受容度の因子パターン

	第1因子	第2因子	第3因子
	人間関係調整機能因子	心理的サポート機能因子	授業力向上スポンサーシップ機能因子
負荷量平方和	48.10%	6.89%	3.08%
初期の固有値	10.982	1.872	1.093
11. 保護者とのトラブルが起こらないように配慮してくれた。	0.872	0.006	-0.098
4. あなたが授業づくりや学級づくりを頑張っていることを保護者や地域の人に話してくれた。	0.796	-0.197	0.132
10. あなたに好ましくない影響を与えるような人々や仕事から守ってくれた。	0.728	0.065	-0.115
12. 仕事で失敗した時にかばってくれた。	0.684	0.133	0.011
1. あなたが授業づくりや学級づくりをがんばっていることを他の職員に話していた。	0.604	0.014	0.133
5. あなたにとって、キャリアアップのために有益となる他の学校の先生や管理職を紹介してくれた。	0.577	-0.072	0.171
2. あなたがやりたいことが実現できるように管理職に相談してくれた。	0.540	0.220	0.150
9. 校務分掌の仕事がうまくいくように、アドバイスしてくれた。	0.498	0.202	0.052
6. 校内の先生方の得意教科や掲示物や学級づくりで参考となる先生を教えてくれた。	0.480	-0.012	0.474
8. あなたの授業実践に対し、積極的に質問したり、課題を引き出したりしてくれた。	0.453	0.214	0.158
22. 職場以外のプライベートでも付き合いや交流があった。	0.398	0.057	0.118
14. 校内研究や校務分掌等の代表として、職員会や研究会に提案する機会を与えてくれた。	0.321	0.226	0.166
19. 授業に関する悩み事を聞いてくれた。	-0.244	0.931	0.226
16. 一人の人間として尊敬できる人である。	0.153	0.929	-0.382
18. あなたを尊重し、信頼してくれた。	0.039	0.827	-0.078
20. 学級経営に関する悩み事を聞いてくれた。	-0.268	0.804	0.334
17. 授業づくりや学級経営がうまくいっている時、ほめてくれた。	0.009	0.743	0.015
15. 指導員の先生自身の授業づくりや学級づくりが、あなたにとって目標となっている。	0.231	0.683	-0.061
13. あなたが考えた授業づくりや学級経営の実践を認めて、任せてくれた。	0.155	0.566	0.028
21. 仕事や私生活で、トラブルにあった時、自分の事のように思っけて心配してくれた。	0.251	0.521	0.115
7. 授業づくりや学級経営などに関わる知識や技能が伸びるように教育や訓練してくれた。	0.266	0.422	0.161
3. あなたの授業を他の先生にも見てもらえるように呼びかけてくれた。	0.276	-0.046	0.699

3 因子における因子負荷量は0.474であり、第1因子における因子負荷量 (0.480) と比較してもあまり遜色ない。そこで、第3因子名を検討するにあたり、この項目を考慮の対象とした。この2つの項目に共通する内容は、自身の仕事ぶりを見てもらうことにより力量の開発を図りたいという意識に起因する因子であり、「授業力向上スポンサーシップ機能因子」と定義した。

以下では、これらの3因子ごとに、因子得点の上位群 (ポジティブ受容群) と下位群 (ネガティブ受容群) に類型化し、メンタリング機能のポジティブ受容群とネガティブ受容群との比較検証を行う。

3. 因子得点によるクラスター分析

まず、因子分析によって得られた個々の因子得点をもとに、メンタリング受容について特徴的な初任者教員グループを抽出するためにクラスター分析を行った。

分析の結果、【図表5】に示すように、解釈可能な2つのクラスターが抽出された。対象事例数は111ケースであった (第1クラスター37ケース、第2クラスター74ケース)。第1クラスターは、3つのメンタリング機能因子がいずれもマイナスとして作用するポジティブ受容群であり、第2クラスターは、3つの因子がいずれもプラスとして作用するネガティブ受容群である。

【図表5】クラスター分析の結果
 (最終クラスター中心)

	第1クラスター (N=37)	第2クラスター (N=74)
第1因子: 人間関係調整機能因子	-0.99	0.50
第2因子: 心理サポート機能因子	-1.09	0.55
第3因子: 授業力向上スポンサーシップ機能因子	-0.96	0.48

これらのクラスター群を用いて、先述の2つの研究仮説を検証するために、メンタリング機能についてのポジティブ受容群-ネガティブ受容群別に、バーンアウトおよび学校組織コミットメントとの関連性についてのクロス分析を実施した。

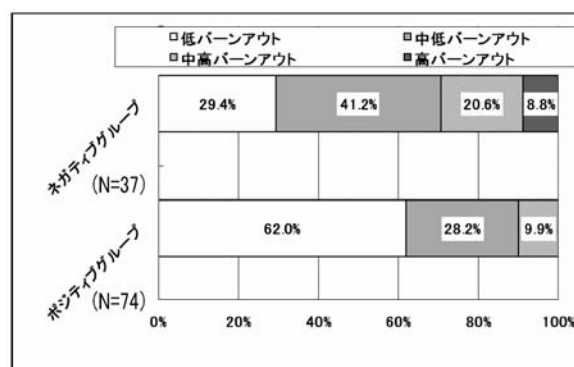
4. メンタリングの受容とバーンアウトとの関連性の分析

まずは、初任者教員のバーンアウトと学校組織コミットメントに関する項目を利用し、新たな変数としてバーンアウト得点と学校組織コミットメント得点を作成した。

本調査で用いるバーンアウト得点については、多くの研究者が援用しているパインズ (Pines, A. M., 1981) のバーンアウト尺度に基づく。バーンアウト20項目について、「いつもある・たいていある・しばしば」3点、「ときどき」2点、「全くない・ごくまれ・まれにある」1点として処理した合計得点である。つまり、バーンアウト得点が高得点な人ほどストレスが大きいことを意味する。

さらに、バーンアウト得点の度数分布に基づき、「低バーンアウト」層 (~30点)、「中低バーンアウト」層 (31~40点)、「中高バーンアウト」層 (41~50点)、「高バーンアウト」層 (51点~) と4つに類型化し、メンタリング機能因子の受容度とのクロス分析の結果をグラフ化したものが【図表6】である。

【図表6】初任者教員のメンタリング受容とバーンアウト



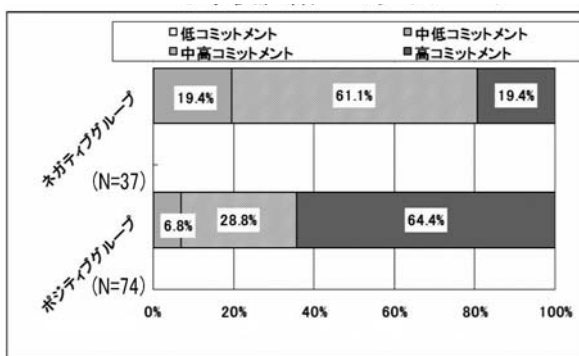
【図表6】に示すように、ポジティブ受容群では、低バーンアウト層の比較的良好な精神衛生状態の初任者教員の比率が62.0%であるのに対し、校内指導教員からのメンタリングのあまり受容していないネガティブ群では29.4%にすぎない。また、メンタリングによるサポートを十分に受容していないネガティブ群では、高バーンアウト層と中高バーンアウト層を合わせると29.6%と、約3割の初任者教員がストレスフルな状態に陥っている (χ^2 検定 $p=0.003$)。これらのことから、1%水準の統計的有意差をもって、メンタリングの受容の程度とバーンアウトとの関連が説明された。

5. メンタリングの受容と学校組織コミットメントとの関連性の分析

7つの質問項目から構成される学校組織コミットメントについても、「非常にあてはまる」4点、「だいたいあてはまる」3点、「あまりあてはまらない」2点、「あてはまらない」1点として処理した合計点を算出し、学校組織コミットメント得点と設定した。

メンタリング受容度とのクロス分析を行うにあたって、学校組織コミットメント得点の度数分布に基づき、「低コミットメント」層（～12点）、「中低コミットメント」層（13～17点）、「中高コミットメント」層（18～22点）、「高コミットメント」層（23点～）と4類類型化した。メンタリング機能因子の受容度とのクロス分析を行った結果をグラフ化したものが【図表7】である。

【図表7】 初任者教員のメンタリング受容と学校組織コミットメント



【図表7】からわかるように、メンタリングのポジティブ受容群では、高コミットメント層が64.4%であるのに対し、ネガティブ受容群では19.4%にすぎない。また、ポジティブ受容群の低コミットメント層6.8%に対し、ネガティブ受容群では19.4%であり、中低コミットメント層の61.1%と合計すると、約8割の初任者教員が学校組織にうまくコミットメントできていない状況にあることが明らかである。このことから、校内指導教員（メンター）からのメンタリングを十分に享受できていないネガティブ受容群の初任者教員の多くが、学校組織および職務にうまくコミットメントできておらず、教職に十分に適応できていない実情が伺える（ χ^2 検定 $p=0.000$ ）。

以上の結果から、0.1%水準の統計的有意差をもって、メンタリング受容度と学校組織コミットメントとの関連が認められた。

6. 重回帰分析による仮説の検証

クロス分析の結果から、初任者教員の校内指導教員（メンター）からのメンタリングをポジティブに受容していれば、バーンアウト等のストレスも軽度であり、学校組織へのコミットメントの志向性も高いことが明らかとなり、全体的な傾向として、先述の仮説1・仮説2について一定程度証明することができたといえよう。

そこで、バーンアウトとメンタリング受容との関連をさらに精緻化するために、初任者教員が受容する3つのメンタリング機能因子のうち、どの因子がバーンアウトの認知に影響を与えているのかという視点から検証を深める必要がある。そのために、バーンアウト得点を従属変数とし、メンタリング受容に関する第1～第3因子を独立変数とした重回帰分析を試みた。手法は変数減少法を用い、有意な独立変数の析出のためのモデル形成を行った。

【図表8】より、変数除去法による重回帰分析を行った結果、第1～第3因子のすべてを投入したモデル1では有意な独立変数は得られなかったが、第1因子を除去したモデル2では、第2因子「心理サポート機能」が有意な変数となり、バーンアウト得点に負の影響を及ぼしていることが明らかとなった。これは、第2因子のみを投入したモデル3でも同様の結果となる。すなわち、心理サポート機能のメンタリングが初任者教員のバーンアウト得点に対しネガティブな影響を及ぼしていることが解明された。

この結果からも、校内指導教員（メンター）からの心理サポート機能をより多く受容する初任者教員はバーンアウトしにくく、ストレスが低いという仮説1を裏づける結果が得られた。

続いて、仮説2「校内指導教員（メンター）からのメンタリングの受容度が高い初任者教員（プロテジェ）ほど、学校組織へのコミットメントが高くなる」について、同様の検証を加える。学校組織コミットメント得点を従属変数とし、メンタリング受容に関する第1～第3因子を独立変数とした重回帰分析を行試みている。

【図表9】より、変数除去法による重回帰分析を行った結果、第1～第3因子のすべてを投入したモデル1では、第1因子のみが有意な独立変数として表れ、第2因子を除去したモデル2においても、第1因子と第3因子が有意な変数として析出された。2つの因子の中でも、特に第1因子「人間関係調整機能」が最も学校組織コミットメント得点にポジティブな影響を及ぼしていること

【図表 8】 バーンアウト得点とメンタリング受容度の因子の重回帰分析の結果

係数^a

モデル		非標準化係数		標準化係数	t	有意確率
		B	標準誤差	ベータ		
1 (定数)	校内指導第1因子: 人間関係調整機能因子	32.141	.768		41.873	.000
	校内指導第2因子: 心理サポート機能因子	-9.96	1.194	-.115	-8.34	.406
	校内指導第3因子: 授業力向上スポンサーシップ機能因子	-1.702	1.168	-.196	-1.457	.148
		-1.156	1.080	-.125	-1.070	.287
2 (定数)	校内指導第2因子: 心理サポート機能因子	32.167	.766		42.004	.000
	校内指導第3因子: 授業力向上スポンサーシップ機能因子	-2.261	.955	-.260	-2.368	.020
		-1.449	1.020	-.156	-1.421	.158
3 (定数)	校内指導第2因子: 心理サポート機能因子	32.171	.770		41.803	.000
		-3.002	.804	-.345	-3.734	.000

a. 従属変数: バーンアウト得点の合計(得点が高いほどストレスが高い)

【図表 9】 学校組織コミットメント得点とのメンタリング受容度の因子の重回帰分析の結果

係数^a

モデル		非標準化係数		標準化係数	t	有意確率
		B	標準誤差	ベータ		
1 (定数)	校内指導第1因子: 人間関係調整機能因子	22.401	.297		75.502	.000
	校内指導第2因子: 心理サポート機能因子	1.467	.457	.377	3.212	.002
	校内指導第3因子: 授業力向上スポンサーシップ機能因子	.450	.445	.116	1.011	.314
		.653	.421	.157	1.551	.124
2 (定数)	校内指導第1因子: 人間関係調整機能因子	22.405	.297		75.509	.000
	校内指導第3因子: 授業力向上スポンサーシップ機能因子	1.724	.379	.443	4.544	.000
		.763	.407	.183	1.875	.064

a. 従属変数: 学校組織コミットメント得点

が明らかとなった。

この結果から、校内指導教員（メンター）から、人間関係調整機能のメンタリングをより多く受容している初任者教員は、学校組織コミットメント得点が高く、教職に適応しやすいという傾向が示唆された。したがって、仮説2についても先の分析を裏づける結果が得られた。

V. まとめと考察

これまでの分析結果から、初任者教員は、校内指導教員（メンター）からのメンタリング機能をより多く受容することによって、学校組織コミットメントが高まり、バーンアウト等のストレス症状も軽減していることが解明された。

組織コミットメントへの効果は、企業の組織経営研究においては自明のことではあったが、学校組織においても同様のメンタリングの効果が認められたことには意義がある。また、クラム（Kram,

K.E., 1988）に代表される企業研究では、キャリア的機能と心理・社会的機能の2つのメンタリング機能が明らかにされているが、学校組織および初任者研修制度の中では、校内指導教員からのメンタリング機能として、「人間関係調整機能」、「心理サポート機能」、「授業力向上スポンサーシップ機能」の3つの機能が析出され、特に初任者教員の場合は「人間関係調整機能」をメンタリングとして最も受容していることが確認された。

また、重回帰分析からは、初任者教員の学校組織コミットメントには「人間関係調整機能」が大きな影響を及ぼし、バーンアウト等のストレスには「心理サポート機能」が大きな影響を及ぼしていることが明らかとなった。これらの成果からもわかるように、初任者教員が校内指導教員（メンター）から受けるメンタリング機能の受容度の違いは、初任者教員の学校組織への帰属意識や職業的社会的化およびメンタルヘルス、あるいは職務意欲等にも多大なる影響を及ぼす可能性があること

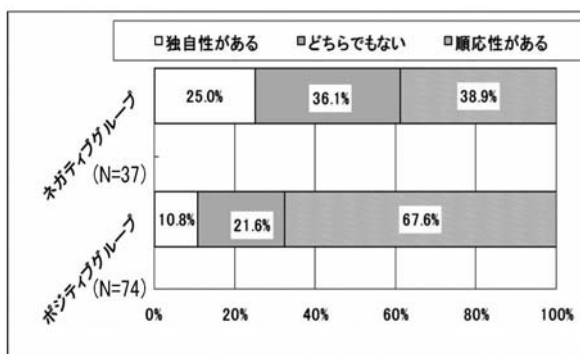
も推察される。

それでは、校内指導教員からのメンタリングをうまく引き出し享受することができないネガティブ受容群とは、どのような特性を有する初任者教員なのであろうか。そこで、メンタリングの受容度と初任者教員の基本的属性と関連について考察を行った。

結果として、初任者教員のパーソナリティー特性との関連が統計的な有意差をもって明らかになった。

【図表10】に示すように、ポジティブ受容群では「順応性がある」が67.6%であるのに対し、ネガティブ受容群では38.9%と低位である（ χ^2 検定 $p=0.014$ ）。メンタリングを積極的に受容している初任者教員は順応性が高いのに対し、あまり受容していない初任者教員は順応性が低く、どちらかと言えば「独自性」が強く、協働性や協調性などの周りとの環境調整やコミュニケーションに課題を有するタイプである可能性が示唆される。

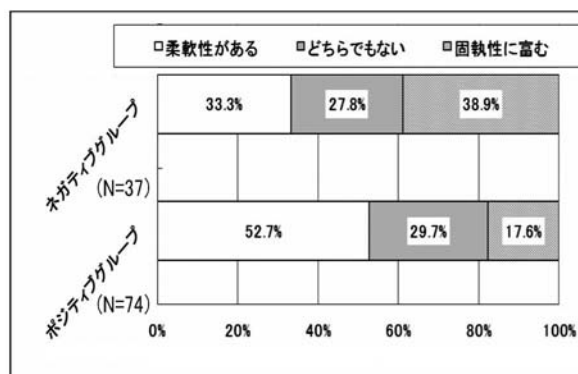
【図表10】初任者教員のメンタリングの受容度とパーソナリティー特性①



同様の観点から【図表11】を見ると、ポジティブ受容群では「柔軟性がある」が52.7%と比較的高いのに対し、ネガティブ受容群では33.3%にとどまっている。一方、「固執性に富む」については、メンターからのメンタリングをうまく享受できていないネガティブ受容群では38.9%にも上る（ χ^2 検定 $p=0.039$ ）。

これらの結果を総合すると、要するに、自らを順応性や柔軟性を持ち合わせていないと認知しているコミュニケーションの苦手なタイプの初任者教員が、校内指導教員（メンター）からのメンタリング機能を十分に引き出して受容できていない傾向がある。

【図表11】初任者教員のメンタリングの受容度とパーソナリティー特性②



今回の調査から描かれた、校内指導教員（メンター）からのメンタリング機能を十分に受容できていない初任者教員に対しては、次のような対応や指導が必要であると提案する。

①ネガティブ受容群の初任者教員は、順応性や柔軟性よりも独自性や固執性が強い傾向を持ち合わせているので、その特性を十分に考慮したメンタリングやコーチングの手法で対応することが肝要である。指導者（メンター）側からの一方的な指示や指導を避け、指導する側と初任者教員とがお互いに納得できるまで十分に指導方法について話し合っ合意することが必要であろう。

②何らかの事情があって、校内指導教員からのメンタリングの受容が不足しているのであれば、他の教員からのメンタリングで補う必要がある。つまり、同学年をはじめとする様々な教員が積極的に初任者教員の指導やサポートに関わっていく校内体制づくりが重要となる。また、校内に適切なメンターが不在の場合には、養成期や講師期に出会った先輩教員をメンターとして関係を構築することが望ましい。それを可能にするようなシステムづくりや初任者養成制度を考えていくことが不可欠であろう。

以上、本稿では初任者教員に対する質問紙調査をもとに、学校組織におけるメンタリング機能の実態について分析・検証してきた。次の研究ステップとして、校内指導教員側からのメンタリング機能の様相の検証、もう一人の指導教員である拠点校指導教員データの分析、およびこれら三者の視点を取り入れたカップリング分析などの多元的な視点からのメンタリング分析を行うことにより、初任者教員の育成の視点だけでなく、初任者教員の育成を核にした教員の学びあいと協働、その結果としての学校組織の活性についてアプローチし

ていくことが本研究の課題である。

【註及び引用文献・参考文献】

- (註1) 森田洋司 (1991) 『「不登校」現象の社会学』学文社。
- (註2) 荻谷剛彦・志水宏吉 (2003) 編著「教師集団—教師の協働を考える—」『学校臨床社会学—「教育問題」をどう考えるか』日本放送出版協会 pp.136-151。
- (註3) 「メンター」の語源は、ホメロスの叙事詩『オデュッセイア』において登場する「メントール」という男性が名前に由来する。
- (註4) 「プロテジェ」の語源は、フランス語にあり、被支援者、被後見人、子分という意味を持つ。「プロテジェ」の代わりに「プロテージ」「メンティー」という言葉が使用される場合もある。
- (註5) 渡辺かよ子 (2002) 「円環的生涯発達支援としてのメンタリング・プログラムに関する考察—米国の事例を中心に—」『教育学研究』第69巻 第2号 pp.195-204。
- (註6) Kram, K.E. (1988) *Mentoring at Work—Developmental Relationships in Organizational Life—*(渡辺直登, 伊藤和子訳 (2003) 『メンタリング—会社の発達支援関係—』白桃書房。)
- (註7) 久村恵子 (1997) 「メンタリングの概念と効果に関する考察—文献レビューを通じて—」『経営行動科学』 第11巻 第2号 pp.81-100。
- (註8) 福島正伸 (2005) 『メンタリングマネジメント—共感と信頼の人材育成術—』ダイヤモンド社。
- (註9) Burke, R.J. (1984) Mentors in Organizations. *Group & Organization Studies*, vol. 9 (3), pp.353-372。
- (註10) Burke, R.J. (1984) op.cit.
- (註11) Hunt, D.M. & Michael, C. (1983) Mentorship: A career development training tool. *Academy of Management Review*, 8, pp.475-485。
- (註12) Kram, K.E. (1985) *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL:Scott, Foresman。
- (註13) Fagenson, E.A. & Amendola, K.L. (1993) TMQ Total Quality Mentoring; Factors influencing mentoring functions provided and received. *Academy of Management Best Paper Proceedings*, pp.58-62。
- (註14) Kanter, R.M. (1977) *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books。
- (註15) White, M.S. (1970) Psychological and social barriers to woman in science. *Science*, 170 (3956), pp.413-417.
- Burke, R.J.(1984) op.cit.
- (註16) White, M.S. (1970) op.cit.
- Hunt, D.M. & Michael, C. (1983) op.cit.
- Phillips-Jones, L. (1983) Establishing a formalized mentor program. *Training and Development Journal*, 42, pp.38-42.
- Burke, R.J., McKenna, C.&McKeen, C. (1991) How do mentorships differ typical.
- (註17) Wilson, J.A.&Elman, N.S. (1990) Organizational benefit mentoring. *Academy of Management Executive*, 4 (4), pp.88-94.
- Ostroff, C.&Kozlowski, S.W. (1993) The role of mentoring in the information gathering processes of newcomers during early organizational socialization. *Journal of Vocational Behavior*, 42(2), pp.170-183.
- (註18) Burke, R.J. (1984) op.cit.
- Carroll S.J.Jr., Olian, J.D.&Giannantonio, C.M. (1988) Mentor Reactions to Proteges: An experiment With Managers. *Academy of Management Best Paper Proceedings*, pp.273-276.
- (註19) White, M.S. (1970) op.cit.
- Jendings, E. (1971) *Routes to the executive suite*. New York: McGraw-Hill. Levinson, D.J (1978) op.cit.
- Orth, C.D.&Jacobs, F. (1971) Women in management: A pattern for change. *Harvard Business Review*, 49(4), pp. 139-147.
- Roche, G.R. (1979) Much ado about

mentors. *Havard Business Review*, 57, pp.14-28.

(註20) Wilson, J.A.&Elman, N.S. (1990) op. cit.

(註21) Colins, N. (1983) *Professional Women and their Mentors*.

Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Zey, M.G. (1984) *The mentor connection*. Homewood, IL: Irwin.

(註22) バーンアウト尺度は、岡東壽隆・鈴木邦治 (1997) 『教師の勤務構造とメンタル・ヘルス』 (多賀出版) においてパインズ (Pines, A.M.) の理論に基づいた行われたバーンアウト調査項目を利用した。調査項目は、{疲れる, 憂鬱, いい一日} などの21項目から構成される。

(註23) 1990年にアレンとメイヤーが分類した組織コミットメントの構成要素 (情緒的コミットメント・継続的コミットメント・規範的コミットメント) に基づき7つの質問事項を作成した。