

計画的 OJT の効果に関する研究

筑波大学審査学位論文（博士）

2016

村上 正 昭

筑波大学大学院
ビジネス科学研究科 企業科学専攻

論文概要

能力開発基本調査（厚生労働省2014）の結果によると、企業での従業員に対する能力開発の訓練方法について「OJT（On the Job Training：実際の仕事を通じて行う訓練）を重視、重視に近い」と答えた正社員の割合は73.5%、「計画的OJT（教育訓練に関する計画書を作成するなどして担当者、対象者、期間、内容を具体的に定めて、段階的・継続的に教育訓練を実施すること）」の実施率は、59.4%と高い。平成21年度の調査から上記の値は、5%の増減の範囲で推移している。一方、この調査における人材育成上の課題として、時間の不足、育成能力や指導意識の不足、非計画的な実施等が挙げられている。

これらの課題に対応するためには、計画的に人材や時間を確保して人材育成を行い、OJTの効果を上げる必要がある。それには、OJTの効果を実証し、計画的、体系的なOJTの実施による寄与が求められる。しかし、これまでのOJTに関する研究の蓄積は十分とは言えない。その要因として、OJTは、実務との境界が曖昧であり、効果を測定しにくいとする考え方がある。それに対して、計画的OJTによる計画書の作成や段階的、継続的な人材育成の実施と効果の検証が上記の課題の解決につながると推測される。

そこで、本研究では先行研究の概観により、課題を以下の3点に整理する。第1に、計画的OJTの効果への影響要因の検証である。第2に、職務経験年数に応じた計画的OJTの効果に関する実証がなされていないことである。第3に計画的OJTを行った側と受けた側を対象にしている研究が存在しないことである。これらの先行研究の課題についての検討をするために、仮説や分析モデルを構築する。同時に、先行研究における計画的OJTとその効果に関する概念を整理する。そして、質問紙調査を実施し、OJT担当者とはOJT対象者のデータを得る。

本研究では、特に専門的職業における計画的OJTを対象とする。具体的には、労働政策研究・研究機構（2010）に示される専門的職業の中で、組織内の若手の増加によって計画的な人材育成が進められている小学校教員を対象にする。折しも教員組織では、団塊の世代の大量退職により若手教員が増加している。各自治体では、OJTガイドラインを策定し、意図的、計画的、継続的な人材育成を推進している。職務内容や規模が比較的同質で、統計的に検証可能な職種である小学校教員を対象とすることで、定量的な分析や実務への貢献が期待できると考えた。

本研究のデータは、公立小学校教員のOJT対象者（職務経験1～3年）とそれを担当したOJT担当者に関するデータを用いる。郵送質問紙調査により無作為に抽出した小学校に対し、OJT担当者とOJT対象者に「OJTに関する調査」を実施した。このデータを用いて、以下の3つの研究に取り組んだ。

まず、計画的OJTの効果に関する研究についてである。先行研究において、計画的OJTの効果に対する影響要因に焦点を当てた研究は存在しない。また、OJT担当者とOJT対象者が認識する計画的OJTの効果に関する差についての検証を行う余地がある。計画的OJTの実施の際に、部下育成行動という影響要因が存在すると考えられる。この影響要因として本研究では、部下育成態度を設定する。そして、次の作業仮説を立て、計画的OJTの効果を表す計画的OJTの効果モデルの妥当性について検証する。その際に、構成概念を探索的因子分析によって抽出し、共分散構造分析において検証を行うこととする。

仮説1：計画的OJTのタイプがパフォーマンスに及ぼす効果に差が表れる。

仮説2：部下育成態度は、計画的OJTのタイプとパフォーマンスを媒介する機能がある。

仮説3：仮説1・2において、OJT担当者とOJT対象者には差がある。

計画的OJTにおける諸要因の関係の検討のために行った探索的因子分析と共分散構造分析により以下の4点が明らかになった。

第1に、計画的OJTのタイプの正の直接効果についてである。OJT対象者群において自己主導型学習に関する指導がタスクパフォーマンスの目標設定と文脈的パフォーマンスの協力を、参与観察による専門分野指導が協力を正の直接効果を示している。第2に、負の直接効果についてである。OJT担当者群における

自己主導型学習に関する指導は、文脈的パフォーマンスの挑戦的態度に対して負の直接効果を示している。第3に、計画的OJTのタイプが部下育成態度を媒介することでパフォーマンスに正の間接効果を示すということである。OJT担当者群では、専門分野に関する指導と自己主導型学習に関する指導が部下育成態度の肯定的関与や委任を媒介することでパフォーマンスに正の間接効果を示している。自己主導型学習に関する指導は、負の直接効果を示していたが、部下育成態度を媒介することで正の効果を示すことが分かる。OJT対象者群においては、全てのOJTのタイプが部下育成態度の委任と展望の示唆を媒介することでタスクパフォーマンスの目標設定と状況判断に間接効果を示している。以上のことから、仮説1から3は支持されたと解釈することができる。

次に、職務経験による計画的OJTの効果に関する研究についてである。ここでの目的は職務経験1年目と2年目のOJT対象者が認識する計画的OJTの効果についての以下の2つの仮説を検証することである。分析に当たって、1年目のOJT対象者群75名、2年目62名のデータを用いた。

仮説1：職務経験1年目及び2年目のOJT対象者が認識する計画的OJTのタイプ、タスクパフォーマンス、文脈的パフォーマンスにはそれぞれ差が見られる。

仮説2：職務経験1年目と2年目のOJT対象者が認識する計画的OJTのタイプのタスクパフォーマンスと文脈的パフォーマンスに及ぼす影響関係には差がある。

職務経験1・2年目の各OJT対象者群が認識する各項目の因子を明確にするために探索的因子分析を行った。計画的OJTにおける諸要因の関係の検討のためには、重回帰分析を行った。各経験年数のOJT対象者群における探索的因子分析の結果、職務経験1年目と2年目のOJT対象者が認識する計画的OJTのタイプ及びタスクパフォーマンス、文脈的パフォーマンスにはそれぞれ差が見られた。特にパフォーマンスにおいては、1年目のOJTの効果の蓄積により、2年目では多様な内容になると考えられる。以上より仮説1は支持されたと解釈することができる。

また、1・2年目のOJT対象者の認識において、計画的OJTのタイプの示すパフォーマンスへの効果は異なるということが明らかになった。1年目では、組

織の成員として職務に当たるため、社会化のための指導が、2年目では、自己主導型学習のための指導が有効であった。つまり、有効なOJTのタイプと効果を示すパフォーマンスが異なった。双方において参与観察を含む直接指導が効果を示したという点では、同様の傾向がある。しかし、効果を示したパフォーマンスは異なっている。1年目及び2年目のOJT対象者に対するそれぞれの計画的OJTのタイプはパフォーマンスへ有効な効果を示した。よって、仮説1・2は支持されたと解釈することができる。

最後に、計画的OJTと諸要因の関係を検証した研究についてである。先行研究において、OJT担当者とOJT対象者の双方に焦点を当てた研究が見られない。OJT担当者とOJT対象者のペアデータを用いることで計画的OJTに関する以下の仮説について探索的因子分析、相関分析や分散分析で明らかにする。

仮説1：計画的OJTのタイプと計画性には関連がある。

仮説2：計画的OJTのタイプは、パフォーマンスに直接効果を示す。

仮説3：計画性と計画的OJTのタイプに関するOJT担当者とOJT対象者の認識がパフォーマンスに影響を及ぼす。

仮説4：OJT担当者とOJT対象者の双方の計画的OJTの意識レベルは、OJT担当者が行う部下育成態度に影響を及ぼす。

仮説の検証に当たり、まずは、37組のペアデータについて因子分析によって、各項目の因子を導く。そして、計画的OJTのタイプと計画性の関係については相関分析で、担当者と対象者のペアデータの計画的OJTへの影響については重回帰分析で、ペアの意識レベルにおける各因子等への影響については分散分析を用いて検討を行った。

その結果、計画的OJTのタイプにより計画性との関連は異なった。また、OJT担当者とOJT対象者の双方の認識において、計画的OJTのタイプが、パフォーマンスに対して効果を示した。さらに、ペアの意識レベルの差が計画的OJTの効果に影響を及ぼすことが明らかになった。ここでの仮説も支持されたと解釈することができる。

本研究の結論は、以下4点である。第1に、計画的OJTのタイプは、パフォーマンスに対して直接効果や部下育成態度の媒介による間接効果を示すことが明らかになった。つまり、計画的OJTは、直接的に指導されたり、部下育成態度を

伴って間接に指導されたりして効果を上げている。本研究で用いた文脈的パフォーマンスにも対しても計画的OJTによって効果が示されることが分かった。

第2に、計画的OJTのタイプの中には、負の効果を示すものも存在したことがある。計画的OJTのタイプである自己主導型学習に関する指導を直接的に行っても文脈的パフォーマンスを低下させてしまう。ただし、負の効果を示す計画的OJTのタイプでも、部下育成態度を媒介することで正の間接効果を示すものが存在することが明らかになった。

第3に、職務経験1年目と2年目のOJT対象者が認識する計画的OJTのタイプ、タスクパフォーマンス、文脈的パフォーマンスにはそれぞれ差が見られるということである。さらに、職務経験年数に応じて計画的OJTのタイプのパフォーマンスへの影響は異なっている。特にパフォーマンスにおいては、1年目のOJTの効果の蓄積により、2年目では多様な内容になると考えられる。

第4に、OJT担当者とOJT対象者の意識レベルにより、計画性と計画的OJTの効果との関連やOJT担当者による部下育成態度の実施に差が見られるという点である。双方の意識レベルにおいて、計画性と計画的OJTのタイプがパフォーマンスに及ぼす影響は異なった。

実務において計画的OJTの効果を高めるために、部下育成態度への着目と経験年数に応じた計画的OJTの実施が有効である。部下育成態度では、委任や肯定的関与、展望の示唆において間接効果が期待できる。

目次

第1章 緒論	1
第2章 先行研究の検討	5
2.1 OJTに関する研究の動向	5
2.2 計画的OJTのタイプの検討	6
2.3 OJTの有効性の検討	7
2.4 分析の対象	9
2.5 OJTの効果測定	10
2.5.1 効果測定のための尺度	10
2.5.2 パフォーマンスを用いた尺度	10
2.6 OJTへの影響要因	11
2.7 先行研究における成果と課題	12
2.7.1 先行研究の分類	12
2.7.2 先行研究の成果	14
2.7.3 先行研究の課題	15
2.8 各概念の定義	17
2.8.1 計画的OJTのタイプ	17
2.8.2 計画的OJTによる効果	18
2.8.3 計画性	19
2.8.4 部下育成態度	19
第3章 計画的OJTが効果に与える影響	21
3.1 計画的OJTの効果の実証における課題	21
3.2 分析仮説	22
3.2.1 調査方法	23
3.2.2 調査項目	23
3.2.3 測定尺度	24

3.3	質問紙調査データの分析	31
3.3.1	調査概要	32
3.3.2	調査データの全体傾向	32
3.3.3	調査データの基本統計量	33
3.4	職務経験による計画的OJTの効果の分析	40
3.4.1	因子分析の結果	40
3.4.2	各因子間の相関	48
3.4.3	計画的OJTにおける諸要因の関係	49
3.5	データ分析結果の考察	54
3.6	まとめ	59
3.6.1	実務への応用	60
第4章 職務経験による計画的OJTの効果の比較		61
4.1	計画的OJTの効果の測定における課題	61
4.2	分析仮説	62
4.3	質問紙調査のデータに対する分析	62
4.4	職務経験による計画的OJTの効果の分析	63
4.4.1	重回帰分析によるモデルの検討	63
4.4.2	職務経験別の因子分析の結果	64
4.4.3	因子間の相関	68
4.4.4	計画的OJTにおける諸要因の関係	69
4.5	考察	70
4.5.1	因子分析における職務経験1年目と2年目のOJT対象者の差	70
4.5.2	職務経験1年目と2年目のOJT対象者の計画的OJTとパフォーマンスの影響関係の差	71
4.6	まとめ	74
4.6.1	実務への応用	74
4.6.2	今後の課題	75

第5章 計画的OJTの間接効果の検討	77
5.1 計画的OJTのタイプに関する研究の課題	77
5.2 研究の方法	77
5.2.1 分析仮説	77
5.2.2 本章で用いる分析について	78
5.2.3 ペアデータの操作	79
5.2.4 重回帰分析によるモデルの検討	79
5.2.5 調査データの全体傾向	80
5.3 職務経験による計画的OJTの効果の分析	80
5.3.1 因子分析の結果	81
5.3.2 計画的OJTのタイプと計画性の相関関係	85
5.3.3 ペアの認識の差	86
5.3.4 計画的OJTにおける諸要因の関係	87
5.3.5 計画性と計画的OJTのタイプにおける認識が及ぼすパフォーマンスへの影響	88
5.3.6 計画的OJTにおける認識レベルの差による部下育成態度への影響	92
5.4 データ分析結果の考察	95
5.5 まとめ	98
第6章 結論	99
6.1 本研究における結論	99
6.1.1 本研究の成果	100
6.1.2 実務への応用	101
6.2 今後の展望	102
謝辞	103
参考文献	105
関連業績リスト	111
付録1 OJT担当者に対する調査票	113
付録2 OJT対象者に対する調査票	118

【図目次】

図 2.1	先行研究における OJT の効果モデル	15
図 2.2	先行研究における課題と本論文の章構成	17
図 3.1	計画的 OJT の効果モデル	23
図 3.2	年齢別小学校教員数	31
図 3.3	OJT 担当者群のデモグラフィックデータ	34
図 3.4	OJT 対象者群のデモグラフィックデータ	34
図 3.5	共分散構造分析の結果 (OJT 担当者)	57
図 3.6	共分散構造分析の結果 (OJT 対象者)	58
図 4.1	計画的 OJT の効果モデル	62
図 4.2	1年目の OJT の効果を規定するパスダイアグラム	79
図 4.3	2年目の OJT の効果を規定するパスダイアグラム	80
図 5.1	計画書の作成とタスクパフォーマンスの結果	88
図 5.2	計画書の作成と文脈的パフォーマンスの結果	88
図 5.3	役割の決定とタスクパフォーマンスの結果	89
図 5.4	役割の決定と文脈的パフォーマンスの結果	89
図 5.5	内容・期間の決定とタスクパフォーマンスの結果	89
図 5.6	内容・期間の決定と文脈的パフォーマンスの結果	89
図 5.7	段階的な実施とタスクパフォーマンスの結果	90
図 5.8	段階的な実施と文脈的パフォーマンスの結果	90
図 5.9	継続的な実施とタスクパフォーマンスの結果	90
図 5.10	継続的な実施と文脈的パフォーマンスの結果	90
図 5.11	校務に関する指導と肯定的関与	93
図 5.12	校務に関する指導と展望の示唆	93
図 5.13	校務に関する指導と委任	93
図 5.14	自己主導型学習に関する指導と肯定的関与	93
図 5.15	自己主導型学習に関する指導と展望の示唆	94
図 5.16	自己主導型学習に関する指導と委任	94

図 5.17 参与観察による専門分野指導と肯定的関与	94
図 5.18 参与観察による専門分野指導と展望の示唆	94
図 5.19 参与観察による専門分野指導と委任	95
図 5.20 計画的 OJT の効果を規定するパスダイアグラム	97

【表目次】

表 2.1	計画的 OJT のタイプの類型化	7
表 2.2	先行研究の分類 (筆者作成)	14
表 3.1	OJT 担当者の構成概念と下位次元の測定尺度	26
表 3.2	OJT 対象者の構成概念と下位次元の測定尺度	28
表 3.3	OJT 担当者群の属性	33
表 3.4	OJT 対象者群の属性	33
表 3.5	OJT 担当者群の基本統計量	36
表 3.6	OJT 対象者群の基本統計量	38
表 3.7	計画的 OJT のタイプに関する因子分析の結果 (OJT 担当者)	41
表 3.8	計画的 OJT のタイプに関する因子分析の結果 (OJT 対象者)	42
表 3.9	タスクパフォーマンスに関する因子分析の結果 (OJT 担当者)	43
表 3.10	タスクパフォーマンスに関する因子分析の結果 (OJT 対象者)	44
表 3.11	文脈的パフォーマンスに関する因子分析の結果 (OJT 担当者)	45
表 3.12	文脈的パフォーマンスに関する因子分析の結果 (OJT 対象者)	46
表 3.13	部下育成態度に関する因子分析の結果 (OJT 担当者)	47
表 3.14	部下育成態度に関する因子分析の結果 (OJT 対象者)	48
表 3.15	変数の相関、平均、標準偏差 (OJT 担当者)	52
表 3.16	変数の相関、平均、標準偏差 (OJT 対象者)	52
表 3.17	OJT 担当者の共分散構造解析の結果	52
表 3.18	OJT 対象者の共分散構造解析の結果	52
表 3.19	探索的因子分析の結果	55
表 4.1	回答者の属性	63
表 4.2	計画的 OJT のタイプの因子分析の結果	65
表 4.3	タスクパフォーマンスの因子分析の結果	66
表 4.4	文脈的パフォーマンスの因子分析の結果	67
表 4.5	1年目の OJT 対象者の相関マトリックス	68
表 4.6	2年目の OJT 対象者の相関マトリックス	68

表 4.7	1年目の計画的OJTの影響関係についての重回帰分析の結果	69
表 4.8	2年目の計画的OJTの影響関係についての重回帰分析の結果	70
表 5.1	調査協力者の概要	80
表 5.2	計画的OJTのタイプに関する質問項目と因子分析の結果	81
表 5.3	タスクパフォーマンスに関する質問項目と因子分析の結果	82
表 5.4	文脈的パフォーマンスに関する質問項目と因子分析の結果	83
表 5.5	部下育成態度に関する質問項目と因子分析の結果	84
表 5.6	計画的OJTのタイプと計画性についての相関分析の結果	85
表 5.7	OJT担当者とOJT対象者の因子得点の差の傾向	86
表 5.8	計画的OJTのタイプのタスクパフォーマンスに対する重回帰分析の結果	87
表 5.9	計画的OJTのタイプの文脈的パフォーマンスに対する重回帰分析の結果	87
表 5.10	計画性と計画的OJTのタイプのタスクパフォーマンスに対する分散分析の結果	91
表 5.11	計画性と計画的OJTのタイプの文脈的パフォーマンスに対する分散分析の結果	92
表 5.12	計画的OJTのタイプと部下育成態度に関する分散分析の結果	95

第1章

緒論

能力開発基本調査（厚生労働省 2010～2014）の結果によると、企業での従業員に対する能力開発の訓練方法について「OJT（On the Job Training：実際の仕事を通じて行う訓練）を重視、重視に近い」と答えた正社員の割合は 73.4%～76.4%を推移している。一方で、Off-JT(Off-the Job Training)の割合は、23.3%～25.4%を推移している。2010年から5年間において、Off-JT に対して OJT が重視されている現状がある。この調査の人材育成における問題意識として、指導する人材の不足(48.1%～52.2%)、時間の不足(46.6%～48.8%)、育成した人の離職(35.8%～40.6%)が高い割合で挙げられている。

また、平成 26 年版労働経済の分析（厚生労働省 2014）によると、専門・技術的職業は、正規雇用が減少していない職業分野であり、計画的、系統的な OJT の実施割合が高くなっているとされている。しかし、ここでも若年層の人材育成上の課題として、時間の不足、育成能力や指導意識の不足、非計画的・非体系的な実施が挙げられている。

以上の課題に対応するためには、教育訓練に関する計画書を作成するなどして教育担当者、対象者、期間、内容を具体的に定めて、段階的、継続的に教育訓練を実施することが求められる。つまり、計画的 OJT（厚生労働省 2010）の実施により、時間や人材を確保し、これらの課題に対応することが必要である。しかし、その効果や方法に関する検証は十分になされていない。その一因として、OJT は実務との境界が曖昧であり、その効果を測定しにくいとする考え方があり、それに対し、計画的 OJT は、計画書の作成や段階的・継続的実施

により、人材育成においてその効果を高めることができると推測される。先の課題に対応するためには、計画的、系統的な計画的 OJT の効果の実証が求められる。実務に即した実証的な研究をするためには、対象とする期間や計画的 OJT の内容に焦点を当てる必要がある。

そこで、本研究では、まず、計画的 OJT 及び OJT に関する先行研究を概観することにより、関連研究における成果と課題を整理する。そこから次の3点の課題が導出された。第1に、研究対象の選定である。これまでの研究において、OJT を行った側と受けた側を対象にしている研究は見られない。第2に、職務経験年数に応じた計画的 OJT の効果に関する実証についてである。先行研究において、経験年数に応じた効果の検証は行われていない。職務経験において、OJT の効果を検証することで実務への貢献があると考えられる。第3に、計画的 OJT の効果への影響要因の検証についてである。これまでの研究は計画的 OJT による直接効果が主な検討内容であったが、実際の計画的 OJT の営みの中には、計画的 OJT を行う側の工夫や働きかけ等による間接効果があるものと考えられることができる。

そして、これらの課題の検証のために、分析モデルの構築及び仮説の設定を行う。同時に、先行研究における計画的 OJT とその効果に関する概念及び測定尺度を整理する。その上で、質問紙調査を実施し、有効なデータを得る。その際に、本研究では、労働政策研究・研究機構（2010）で示された専門・技術的職業の中で特に専門的職業における計画的 OJT を対象とする。中でも専門的職業の中において組織内の若手の増加によって、計画的な人材育成が進められている小学校教員に着目する。小学校教員組織では、団塊の世代の大量退職による若手教員が増加している現状にあり、人材育成が急務とされている。各自治体では、教員に対して OJT ガイドラインを策定し、職務を通しての計画的 OJT で意図的、計画的、継続的な人材育成を推進している。職務内容や規模が比較的同質で、統計的に検証可能な職種である小学校の教員を対象とすることで、定量的な分析や実務への貢献が期待できると考えた。

本章では、研究の背景、目的、方向性について述べた。第2章では、計画的 OJT 及び OJT に関する先行研究を概観する。その上で、計画的 OJT のタイプや効果の内容についての把握をする。これらの定義を明らかにし、質問紙調査の

内容や調査対象の精査を行う。第3章では、計画的OJTの直接効果と間接効果の検討を行う。OJT担当者とOJT対象者のデータに対して因子分析を行い、構成概念における各因子を抽出する。その後、共分散構造分析により、因子間の関係を明らかにする。第4章では、職務経験による計画的OJTの効果の比較を行う。ここでは、職務経験1年目、2年目の計画的OJTの効果について重回帰分析を行い、その特徴を比較する。第5章では、OJT担当者とOJT対象者のペアデータを用いて、計画的OJTと諸要因の関連についての分析を示す。ここでは、OJT担当者とOJT対象者の意識レベルにおいて計画的OJTと計画性の関連や双方の意識の差が及ぼす影響についての検証を行う。第6章では、計画的OJTの効果に関する研究の結論を述べる。さらに、実務への応用や今後の研究への展望についてまとめる。

第2章

先行研究の検討

本章では、OJT に関する先行研究の検討を行う。まず、計画的 OJT 及び OJT に関する研究の動向を概観する。次に、計画的 OJT のタイプ、OJT の有効性、分析の対象、効果の測定や影響要因等についての検討を行う。その上で、計画的 OJT の効果に関する先行研究の成果及び課題を整理する。

2.1 OJT に関する研究の動向

OJT は、厚生労働省（2010）によれば、「日常の業務に就きながら行われる教育訓練のことを指し、直接の上司が、業務の中で作業方法等について、部下に指導すること」と定義されている。計画的 OJT についても「日常の業務に就きながら行われる教育訓練のことをいい、教育訓練に関する計画書を作成するなどして教育担当者、対象者、期間、内容などを具体的に定めて、段階的・継続的に教育訓練を実施すること」と定義されている。しかし、小山(2007)では、「OJT とは、上司(先輩)が部下(後輩)に日常業務の中で仕事を通して操作(意図、計画)的に働きかけていく全人的指導、教育のこと」、中原(2010)では、「OJT とは実務の中で上司一部下間などの非対称な関係の中で実施される教授訓練」と定義されている。両者において「上位者と下位者」間であるということや「計画的実施」を重視している点においては、OJT に計画的 OJT の内容を含んでいると解釈できる。研究領域において、計画的 OJT と OJT の境界は曖昧であるため、明確にして研究を進める必要がある。そこで、本研究では、計画的 OJT に

ついて述べる際に厚生労働省(2010)が定義する計画的OJTに意図、計画的内容のOJTを含むこととする。

OJTに関する研究において、OJTは日本企業の人材育成の柱であるといわれている。一方で、OJTの有効性に関する実証的研究、OJTのタイプや影響要因に関する研究は存在するものの、その実態は分かっていないという指摘が多数存在する。小池(2005)や高橋(2011)では、「仕事と訓練の峻別、測定が難しいという背景からOJTの実証蓄積は乏しい」と指摘されている。佐藤(2010)もOJTの実施状況は、企業あるいは事業所調査で、正確に把握することが難しいと指摘している。Jacobs et al. (1999)において、従業員が他の従業員から即興的な説明やデモンストレーションを受ける際にOJTが生じるものであり、試行錯誤、または、単に他の従業員の行動を観察、模倣させることを通して行われるが故に、構造化、非構造化が曖昧であるとされている。その他にも、Rothwell et al. (1990)の実業家による計画的OJTの実施、Barron et al. (1999)の生産性とOJTの関係やJong et al. (2001)のOJTのタイプに関する研究は存在する。しかし、OJTの実態把握、有効性に関する検証の蓄積が不十分な状況である。

2.2 計画的OJTのタイプの検討

ここでは、計画的OJTとOJTのタイプについての先行研究を概観する。Jong et al. (2001)では、計画的OJTを訓練過程や担当者と対象者の役割によって、職務指導、徒弟制、探究、自己評価の4つのモデルに分類している(表2.1)。ここでの自己評価は、自己主導型学習の「学習者自らが学習活動の主体となり、学習の目標や目的をもって学習を行う行為の主体となる自己学習(Knowles、1975)」を意味するものと考えることができる。

中原(2010)や関根(2012)では、職場学習に関するOJTの内容が示されている。職場学習とは、「組織の目標達成・業務遂行に資する職場における学習であり、仕事に従事し、経験を深め、他者、人工物との相互作用を通して生起する学習」(中原、2012)とされている。榊原(2004)においては、OJTの内容とし、職場指導、権限移譲が挙げられている。齊藤(2010)が、集団において他者との関係で能力を発揮すると説明する1対N型のOJTのデザイン、他者の案件にオブザー

づさせることで学習を促すというモデリング学習の有効性を指摘している。また、組織の一員として組織の規範、価値、行動様式を受け入れて必要な技能を習得し、組織に適応していく組織社会化（高橋、1993）も OJT のタイプとして考えることができる。先行研究において、実施する OJT の内容は、モデル及び OJT の内容、デザイン等で表現されている。先行研究では、計画的 OJT に焦点は当てられていないが、OJT の内容に意図的、計画的という計画的 OJT の内容が含まれている。本研究では、実施する計画的 OJT の内容を計画的 OJT のタイプとする。

表 2.1 計画的 OJT のタイプの類型化

項目/分類	職務指導	徒弟制	探究	自己評価
学習課程	・体系的な技術	・社会化 ・モデリング	・分析 ・問題解決	・フィードバック ・省察
受講者の役割	・適用 ・練習	・参加 ・観察	・調査 ・入門指導	・目標の設定 ・評価
担当者の役割	・インストラクター ・指導者	・マスター ・師	・チューター ・個別指導者	・コーチ ・指導員

2.3 OJT の有効性の検討

先行研究における OJT のタイプの有効性の検討については、OJT のタイプによる効果への影響、他者との関係性、期間と効果の関係に分けることができる。榊原(2004)は、地方自治体職員の OJT が能力伸長に及ぼす影響を重回帰分析によって検討し、「権限委譲」が「能力向上」に有意な値を示したと指摘している。また、OJT の因子に対して、回答者属性（性、所属部門、年齢、学歴、経験）における t 検定が行われ、性別や所属部門での差が示されている。Matsuo & Nakahara (2013) は、PDCA 及び OJT (empowerment)、省察的コミュニケーションは、職場学習に効果があるとしている。

次に、OJT における他者との関係性に関する研究についてである。中原(2010)では、個人の能力向上に寄与する他者からの支援についての分析が試みられている。研究では、複数の業種を対象に、業務能力向上、他部門理解向上、他部

門調整能力向上、視野拡大、自己理解促進、タフネス向上の6つの能力に関する確認的因子分析が行われている。さらに他者からの支援については、業務支援、内省支援、精神支援の項目で重回帰分析が行われている。その結果、上司、上位者、同僚では効果が異なることが示されている。上司の内省支援や同僚や同期の内省支援、同僚・同期の精神支援が能力向上に有意であるとされている。関根(2012)では、OJTの指導者が周囲の協力を得て、進める1人の新入社員に対して複数の指導者によるOJT行動(以降:1対N型)が新入社員の能力向上につながるか否かを検討している。この研究では、入社1年目から2年目の社員を対象としている。OJT行動尺度23項目を因子分析により、協力、委任、内省、姿勢、会話に分け、能力向上を目的変数とする重回帰分析を行っている。その結果、周囲の協力を得ながらOJTを進める協力行動と、新入社員と親しく話をする会話行動が、能力向上に対して有意な正の効果を示すことが明らかにされている。齊藤(2010)は、学習・熟達を促す人材育成と人事・人材開発部門に求められる機能として1対N型のOJTのデザインの在り方、多様なメンバーの集う実践共同体の構築を提案している。しかし、その有効性については検証していない。

また、期間と効果については、2つの研究がある。Barron et al. (1999)は、OJTとしての入職後3か月のオンサイトトレーニングの合計時間が企業の生産性と正の相関関係を示すことを明らかにしている。Benson(2006)は、1年間の調査において、OJTに費やした日数と従業員の組織コミットメントへの正の関連と離反意識への負の相関について分析を行っている。

専門職としての教員のOJTに関しては次の研究が存在する。菊池他(1993)において、組織風土と初任者の力量形成との相関関係が質問紙を用いた調査研究により明らかにされている。時田(2009)は、全教職員が初任者を育てる組織風土の醸成や校内指導・支援体制の構築を行うことの重要性を校長への自由記述形式の質問紙調査やインタビューから示唆している。しかし、教員を対象にした研究に関しては、実証性に対して課題が残っている。

OJTの有効性に関する実証研究では、米沢(2011)が校内指導教員の指導・支援による初任者の力量形成への影響を明らかにしている。この研究では、新規採用後2から3年目の若手教員を対象に質問紙調査が行われている。計画的

OJT という記述はないが、OJT 担当者や OJT 対象者、期間を具体的に決定している事例を対象としていることから、計画的 OJT の研究に分類できる。小学校教員の力量項目は、「人間関係づくり・学級づくり」「授業計画・授業実施」「子供への対応」「教師としての態度」とされている。指導教員の指導・支援項目を、「授業計画・授業実施に対する指導・支援」「勤務校での生活に対する指導・支援」「心理的サポート」「教師としての模範提示」とし、これらを因子分析で抽出している。これらの因子に対する重回帰分析により、「生活に対する指導・支援」という OJT が有用と感じた若手教員ほど、人間関係づくり・学級づくりに関する力量や子供への対応に関する力量が形成されたと認識することを明らかにしている。また、「生活に対する指導・支援」と「心理的サポート」、「授業計画・授業実施」という OJT が有用と認識しているほど、授業計画・授業実施に関する力量が形成されたと若手教員が認識するとしている。この研究では、初任者にとって意味ある他者として、指導教員の存在が非常に大きく、力量形成にポジティブな影響を与えていることが示されている。

2.4 分析の対象

OJT に関する先行研究において、対象とする職務経験において以下の内容が挙げられる。榊原(2004)では、経験年数が5年から20年と広く分布している。松尾(2011)では、入社5年以内の社員が対象である。若林(1988)は、入社後3年間の仕事をめぐる上司との対人関係及びその間に確立した仕事上の実績がキャリア結果に反映されていることを示しているが、OJT の実施に対する言及に至っていない。

また、犬塚(2009)では、フランチャイズチェーンの従業員を対象に、OJT 担当者と OJT 対象者を分析対象としている。被説明変数を OJT の直接経験に基づく学習と観察学習とし、説明変数を「組織一体化」「貢献的職務遂行」「受動的的理解」「同調的行動」とし、OJT 教授者と学習者のソシオメトリック・データによって実証が行われている。このソシオメトリック・データのソシオメトリーとは、「集団内の人間関係を定量的に測定し、分析するための社会的測定法」(河

合、1985)とされている。この研究は、OJTの成立が教授者と学習者間の状況的な関係に依存することを示している。そして、教授者と学習者の双方に対する関心のレベルはOJT成立の条件となることが明らかにされている。

2.5 OJTの効果測定

ここでは、OJTの効果の構成概念と測定のための尺度について概観する。その上で、本研究で対象とする効果の測定尺度となりうるパフォーマンスについて整理する。

2.5.1 効果測定のための尺度

先行研究において、OJTの効果を実証するために様々な尺度が用いられている。米沢(2011)では力量が、Klink & Streumer(2002)ではスキルと態度が、Jacobs(2003)では職務と訓練のパフォーマンスが、榊原(2004)では2つの能力と1つの態度が、中原(2010)及び関根(2012)では能力向上が、松尾(2011)ではスキルが効果の尺度として用いられている。

2.5.2 パフォーマンスを用いた尺度

本研究では、先行研究の効果の測定尺度を用いて探索的に研究を進める。その際、効果を測定する尺度として、パフォーマンスという概念を用いる。パフォーマンスとは「達成された成果や特定の職務行動を一定期間遂行するために発揮された行動」(高橋、2010)と定義されている。この定義は、力量及び能力等の内容を含むと解釈した。パフォーマンスを評価尺度とすることで、一定期間実施されたOJTの効果客観的に測定できると考えられる。

パフォーマンスに関する研究のCampbell(1990)、Campbell et al.(1993)において、パフォーマンスは多元的に扱われてきた。中でもBorman & Motowild(1993)が、「パフォーマンスには、タスクパフォーマンスと文脈的パフ

パフォーマンスが存在する」としている。これは、主要次元の集約的分類と見なすことができる(Campbell、1999)。タスクパフォーマンスとは、「組織から期待されている役割や業務を遂行する職務行動」、文脈的パフォーマンスとは、「組織にとって中核をなす自他の職務をよりよく機能させるための広範な組織的、社会的、心理的な環境を支援する行動」(Motowild & Van Scotter、1994)と定義されている。池田&古川(2008)では、組織における文脈的パフォーマンスの開発が試みられている。しかし、OJT の効果に関する研究では、文脈的パフォーマンスの示す組織的、社会的、心理的な環境を支援する行動が存在しない。

2.6 OJT への影響要因

Klink & Streumer (2002)では、電話販売員と郵便局のカウンターのOJT担当者、対象者、管理職を研究の対象とし、訓練前、訓練終了直後、訓練10～15週間後にOJTの効果を質問紙で調査している。研究の中で、目標の明確化、自己効力感、事前経験、管理的サポートのOJTに与える影響が測定されている。ここでの解釈として、顧客の要求や質問、自己効力感、管理職の援助がOJT対象者の態度の変容に影響を及ぼすとされている。しかし、担当者、管理職の意識については明らかになっていない。

毛呂(2010)では、官公庁に属する者の上司を研究の対象として、職場における上司による部下育成行動の下位側面を明らかにしている。個人特性として「キャリアに対する関心」「仕事に対するコミットメント」「部下に対する脅威感」、部下育成行動として「肯定的個別関与」「挑戦的成長促進」「展望・意味づけ」「快適環境創出」「役割モデル提示」「共感的態度」「仕事の委任」、メンタリング行動として「キャリア的機能」「心理・社会的機能」「部下育成能力」が挙げられている。さらに、部長と部長以下の結果を共分散構造分析によって比較し、その影響要因との相関を検討している。ここでは、「快適環境創出」「展望・意味づけ」「肯定的個別関与」がメンタリング行動の「キャリア的機能」と高い相関を示している。また、個人特性が組織特性と部下育成行動を媒介する機能を示すことを明らかにしている。

松尾(2011)では、若手を育てるのがうまい指導者の特徴を明らかにしている。ここでは、入社1から5年目の若手を指導している指導者を研究の対象として予備調査をもとに作成した176項目について質問紙調査を実施している。そして、経験学習のサイクルと対応した各OJTサイクルについて、指導スキルに関する項目を対象に、7段階での質問紙調査を行っている。上司は、対象となった指導者の人材育成能力を「職場において教え方のうまさに定評がある」、「部下・後輩の育成能力に定評がある」の2項目で評価している。さらに、相関分析を用いて、「人材育成能力」と関係の強い「指導スキル」項目を抽出し、これらの項目群を因子分析で「目標のストレッチ」「進捗状況と相談」「内省の促進」「ポジティブ・フィードバック」の4グループに分類している。この研究では、若手の発達段階によって、指導方法を変える必要があることや新人を放置したり、2から5年目の若手の目標をストレッチしたりしすぎると人材をつぶす危険性があることを示唆している。

2.7 先行研究における成果と課題

ここでは、これまで検討してきた先行研究についての分類を行う。その上で、先行研究における成果と課題をまとめる。

2.7.1 先行研究の分類

先に概観したOJTに関する先行研究を分類し、表2.2にまとめた。縦軸の上段に計画的OJTと下段にOJTに分けて示した。横軸では、各研究に関して、計画的OJTとOJTのタイプ、それらのタイプへの影響要因、有効なOJTまたは部下育成行動、実証するに当たって用いた効果の指標、研究の対象をまとめた。当てはまらない部分は空白とした。

まず、計画的OJTとOJTの研究に関する分類については、厚生労働省(2010)の定義に基づいて行った。その結果、Barron et al. (1999)、Jong et al. (2001)、Jacobs (2003)と米沢(2011)が計画的OJTの研究として分類される。

Jong et al. (2001)では、「職務指導」「徒弟制」「探究」「自己評価」という4つの計画的OJTのタイプが示されている。計画的OJT及びOJTに関するその他のタイプについては、類似性に着目して、直接指導、職場学習、観察学習、経験学習に類型化した。直接指導とは、犬塚(2009)で「業務に関する直接的な指導」と示されている。米沢(2011)、Klink & Streumer (2002)、榊原(2004)におけるOJTのタイプも同様の内容であると判断した。職場学習とは、「組織の目標達成・業務向上に資する、職場における学習であり、人が、仕事に従事し、経験を深めつつ、他者、人工物との相互作用を通じて生起する学習」(中原、2012)と定義されている。齊藤(2010)、関根(2012)で示されるOJTのタイプも、職場学習と同義と判断して位置付けた。観察学習とは、犬塚(2009)のモデリング学習と同義の概念で示されている。米沢(2011)においては、同僚教員の授業の観察にその要素があると考えた。齊藤(2010)と松尾(2011)では、Kolb(1984)に基づいて経験学習として示した。

OJTへの影響要因については、組織特性を要因として示した毛呂(2010)のみが見られた。有効なOJTや要因、効果に関しては、表2.2に示す通りである。毛呂(2010)は、上司による部下育成行動であるメンタリング行動とキャリア的機能とが示す高い相関や個人特性が組織特性と部下育成行動を媒介する機能について指摘している。部下育成行動とは、「経験豊かな人々が未熟な人々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を行うこと」(久村、1999)と定義されている。ここでの「行動」とは、上田(2003)の「行動、他者、事象、考え方など、特定の対象に対する人間の一贯した評価と先有傾向」を示す「態度」という概念に含まれると捉えることができる。本研究において、影響要因の部下育成行動の内容を扱う際には、部下育成態度という表現を用いる。

研究の対象について、OJTを受けている者に対する調査が行われている場合は、OJT対象者(対象者と同義)と記述した。OJTを行っている者に対する調査が行われている場合は、OJT担当者(担当者と同義)と記述した。ここでは、OJT担当者及び対象者の双方を研究の対象にしているものは、犬塚(2009)と齊藤(2010)がある。しかし、これらは、OJTの有効性の検討を行っていない。

表 2.2 先行研究の分類

分類	研究者	タイプ	有効な OJT/要因	効果	対象
計画的 OJT	Barron et al. (1999)		オンサイトトレーニングの合計時間	生産性の成長	対象者
	Jong et al. (2001)	4 分類(職務指導、徒弟制、探究、自己評価)			
	Jacobs (2003)	構造化された OJT	指導する過程	職務と訓練のパフォーマンス	
	米沢(2011)	直接指導 観察学習	4 項目 授業計画実施、生活に対する指導、心理的サポート、模範提示	4 能力(関係、学級づくり他)	対象者
OJT	Klink & Streumer (2002)	直接指導	目標の明確化、心理的サポート	2 態度、 3 スキル	対象者
	榊原(2004)	直接指導	職場指導 権限委譲	3 能力(業務推進 応力、他)	対象者
	犬塚(2009)	直接指導 観察学習	4 因子(組織一体化、 他)		対象者 担当者
	齊藤(2010)	経験学習 職場学習	経験学習、1 対N型、 他		対象者 担当者
	毛呂(2010)	部下育成行動	肯定的個別関与、展 望・意味づけ、快適環 境創出、他	部下育成能力	担当者 (上司)
	中原(2010)	職場学習	7 因子「取組姿勢、他」	6 能力	対象者
	松尾(2011)	経験学習	4 指導スキル		担当者 管理職
	関根(2012)	職場学習	5 OJT 行動	能力	対象者

2.7.2 先行研究の成果

先行研究から以下の3つの成果が得られる。

第1に、OJT のタイプ及び影響要因、効果に関する様々な因子が示されていることである。榊原(2004)、米沢(2011)においては、因子分析を用いて OJT のタイプや効果に関する尺度や因子が見出されている。

第2に、各々の問題意識において、OJT のタイプや影響要因による効果が実

証されていることである。榊原(2004)、米沢(2011)では、OJT のタイプの因子とその効果に関して重回帰分析を用いて実証している。榊原(2004)では、「権限委譲」が「能力」に効果を与えることが示されている。中原(2010)の研究では、榊原(2004)の権限委譲が支持されている。毛呂(2010)では、部下育成行動に対する影響要因が共分散構造分析により明らかにされている。タイプや影響要因を説明変数とし、効果を従属変数とすると図 2.1 の OJT の効果モデルを導くことができる。先行研究において、OJT のタイプの因子が効果に関する概念の因子に対して、有意な値を示した場合に効果があると解釈している。

第 3 に、OJT が担当者と対象者という特定の者同士の関係性のみではなく、他者(同僚、上司)の影響によって効果が高まるということである。中原(2010)や関根(2012)において、職場学習というタイプに焦点が当てられており、他者の関わりが OJT の効果を上げていることを実証している。

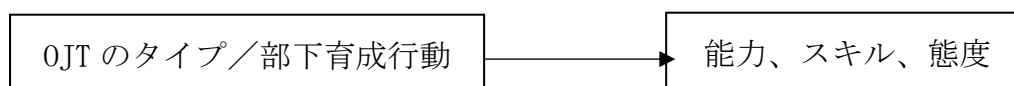


図 2.1 先行研究における OJT の効果モデル

2.7.3 先行研究における課題

先行研究の課題として以下の 5 点を示す。

第 1 に、計画性の程度と計画的 OJT のタイプとの関連についての検討である。先行研究では、計画的 OJT の研究を行うに当たって、計画性の程度と OJT との関連に対する検討がなされていない。計画的 OJT の定義に基づき、計画性の程度と計画的 OJT のタイプ、効果との関連を明らかにすることが必要である。

第 2 に、計画的 OJT の各タイプが効果に及ぼす影響についての検討である。榊原(2004)では、権限委譲が業務推進力、職務遂行態度という能力形成に有用であることが示されている。また、米沢(2011)では、生活に対する指導・支援

や心理サポートが有用であり、若手ほど、学級づくり、授業実施、子供への対応力等が力量形成につながるとされている。しかし、これらの先行研究では、説明率が低い。また、計画的 OJT のタイプが限定されており、計画的 OJT のタイプごとに効果が示されていない。計画的 OJT のタイプを整理し、効果に及ぼす影響について明らかにする必要がある。

第 3 に、計画的 OJT の効果を測定するためのデータの抽出についてである。先行研究において、調査対象は OJT を実施する OJT 担当者、または、OJT を受けた OJT 対象者の一方である。犬塚(2009)では、ソシオメトリック・データが用いられているが、OJT の成立条件に焦点が当てられることに留まっている。OJT 担当者と OJT 対象者のペアが認識する計画的 OJT のタイプとその効果を明らかにする必要がある。

第 4 に、職務経験による計画的 OJT の効果の差についての検討である。これまで、経験年数に応じた計画的 OJT の効果についての検討が行われていなかった。実務での計画的 OJT の実施の指標を得るためにも、経験年数に応じて、計画的 OJT に関する各概念への認識及び計画的 OJT のタイプが示す効果について実証することが必要である。

第 5 に、部下育成態度が計画的 OJT のタイプと効果にいかなる機能を果たすのかについての検討である。計画的 OJT の効果に関する研究では、重回帰分析による直接効果について言及されている。しかし、実際には、計画的 OJT を実施する際に、OJT 担当者は、効果を高めるための部下育成態度を行っていることが予想される。そこで計画的 OJT を実施する際の部下育成態度の効果に対する機能に着目し検討する。

先行研究における 5 つの課題と本論文の章構成について、図 2.2 に示す。

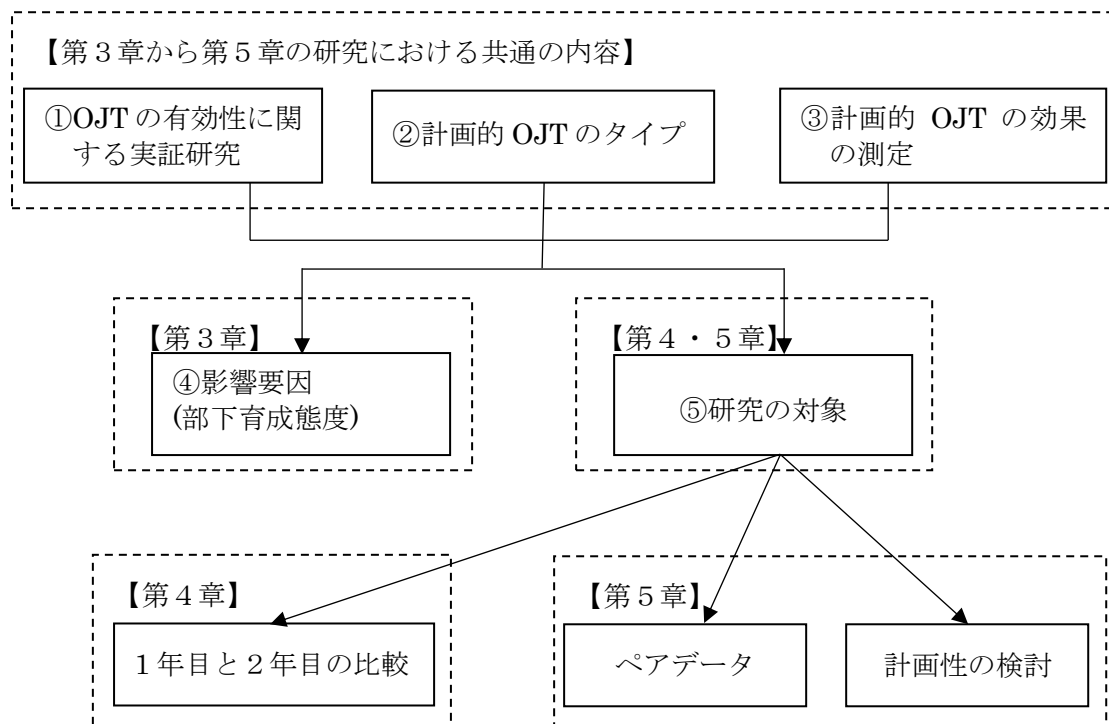


図 2.2 先行研究における課題と本論文の章構成

2.8 各概念の定義

本節においては、本研究で扱う各構成概念について、先行研究をもとに定義の確認を行う。

2.8.1 計画的OJTのタイプ

厚生労働省(2010)によるとOJTとは、「日常の業務に就きながら行われる教育訓練」とされている。計画的OJTとは、「教育訓練に関する計画書を作成するなどして教育担当者、対象者、期間、内容を具体的に定めて、段階的・継続的に教育訓練を実施するという」と定義されている。本研究においてもこの定義を用いるとともに、先行研究に示されている意図的、計画的なOJTも含む計画的OJTを研究の範囲として扱うこととする。

先行研究の Jong et al. (2001)では、計画的 OJT のタイプが、職務指導、徒弟制、探究、自己評価の4つに分類されている。職務学習は、体系的な技術を指導する際に用いられ、徒弟制では、社会化やモデリングによって指導が行われる。探究は、分析や問題解決のための指導であり、自己評価は、ゴール形成や省察についての指導である。本研究では、先行研究の内容に基づいて、計画的 OJT のタイプを、職務指導、職場学習、自己主導型学習、探究学習に再構成する。職務指導とは、Jong et al. (2001)より「受講者の訓練と練習を通して職務に対する体系的な技能や知識を指導する」と定義する。職場学習は、中原(2012)より、「組織の目標達成・業務遂行に資する、職場における学習であり、人が仕事に従事し、経験を深めつつ、他者、人工物との相互作用を通して生起する学習」と定義する。ここには、受講者が助手としての役割や実際の職務計画に見習いとして就くこと、師を同一視する形態をとることを意味する徒弟制、及び、1対N型のOJTを含むものとする。探究学習は、Jong et al. (2001)より、分析を行ったり問題解決したりすることを通しての訓練とする。自己主導型学習は、Jong et al. (2001)より、自己評価のフィードバックや行為の訓練と捉えた。受講者は目標の設定と評価を自己主導で行っていくことから、自己主導型学習と命名した。

2.8.2 計画的 OJT による効果

本研究は、効果を測定する尺度として、パフォーマンスという概念を用いる。パフォーマンスとは「達成された成果や特定の職務行動を一定期間遂行するために発揮された行動」と定義されている。パフォーマンスという行動レベルの概念に着目した理由は、行動が当事者にも、他者にも目に見えて判断することができると考えられているからである。

パフォーマンスには、Borman & Motowild(1993)によると、タスクパフォーマンスと文脈的パフォーマンスがあるとされている。Motowild & Van Scotter(1994)において、タスクパフォーマンスとは、「組織から期待されている役割や業務を遂行する職務行動」、文脈的パフォーマンスとは、組織にとって中核をなす自他の職務をよりよく機能させるためのより広範な組織的、社会的、

心理的な環境を支援する行動」と定義されている。先行研究において、効果の指標として業務遂行に深く関係があるタスクパフォーマンスの内容に重点が置かれている。職務をよりよく機能させるための文脈的パフォーマンスの内容に関しては、定義に基づいた上での研究は行われていない。計画的 OJT によるパフォーマンスへの影響関係を明らかにすることは、新たな研究への知見となる。

本研究では、以上の定義に基づく、タスクパフォーマンスと文脈的パフォーマンスを用いる。

2.8.3 計画性

計画的 OJT は、厚生労働省(2010)に「教育訓練に関する計画書を作成するなどして教育担当者、対象者、期間、内容を具体的に定めて、段階的・継続的に教育訓練を実施するということ」と定義されている。この定義の中には、5つの「計画性」の要素が含まれている。それは、「計画書の作成」「担当者、対象者の決定（役割の決定）」「期間、内容の具体的な決定」「段階的な実施」「継続的な実施」である。本研究では、この5つを計画性の尺度として用いることとする。

2.8.4 部下育成態度

先行研究の毛呂(2010)では、上司の部下育成行動とその影響要因が明らかにされている。ここでの部下育成行動とは、「経験豊かな人々が未熟な人々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を行うこと」(久村 1999)であり、「肯定的個別関与」や「展望意味づけ」「快適環境創出」を確認している。これらの部下育成行動は、計画的 OJT を実施する際の影響要因となり得るが、部下育成行動という「行動」への着目では、不十分であると考えられる。上田(2003)によると、「態度」とは、「行動、他者、事象、考え方など、特定の対象に対する人間の一貫した評価と先有傾向」と定義されている。「行動」

を含む「態度」の側面にも着目し、部下育成態度という概念を本研究では用いる。また、部下育成態度に関して、松尾（2011）に示された4つの指導スキルも関連がある。毛呂（2010）と松尾（2011）の項目に一部修正を加え、本研究では部下育成態度の構成概念を「関与」「環境設定」「職務へのスタンス」として用いることとする。

第3章

計画的OJTが効果に与える影響

3.1 計画的OJTの効果の検証における課題

前章において計画的OJTに関する先行研究の課題について述べた。本章では、その中から以下の4点に着目して検討を進めていくこととする。第1に、計画的OJTのタイプを整理した上で、効果に及ぼす影響について明らかにすることである。先行研究から導いたOJTの効果モデルを用いて実証することで研究結果の妥当性を示す必要がある。第2に、入職後一定期間の計画的OJTの効果に関する研究は、十分な検証がなされていないことである。第3に、OJTの効果に関する研究において、OJT担当者とOJT対象者の双方に焦点を当てた研究が見られないことである。双方向の視点で検証することにより新たな知見を導く余地がある。第4に、計画的OJTと効果に対する影響要因についての実証は行われていないことである。計画的OJTの実施の際に、部下育成態度のような影響要因が存在すると想定される。

以上の課題に対して、まず、仮説を設定する。次に、先行研究から計画的OJTのタイプ、タスクパフォーマンス、文脈的パフォーマンス、部下育成態度に関する概念を整理し、測定尺度を作成する。そこから職務経験1年目から3年目のOJT対象者及びOJT担当者を対象として質問紙調査を実施する。そこから得られたデータに対して、探索的因子分析によって、各因子を抽出する。その上で、先行研究をもとに設定した計画的OJTの効果モデルの妥当性について共分散構造分析を用いて検証を行う。

3.2 分析仮説

本研究では、OJT 担当者及び OJT 対象者の認識において、計画的 OJT のタイプが、タスクパフォーマンス及び文脈的パフォーマンスに示す直接効果、部下育成態度を媒介することによる間接効果はいかなるものかという問いに対して 3 つの仮説を設定した。仮説について探索的に追究する中で、図 3.1 の計画的 OJT の効果モデルの妥当性を検証する。

仮説 1：計画的 OJT のタイプがパフォーマンスに及ぼす効果に差が現れる。

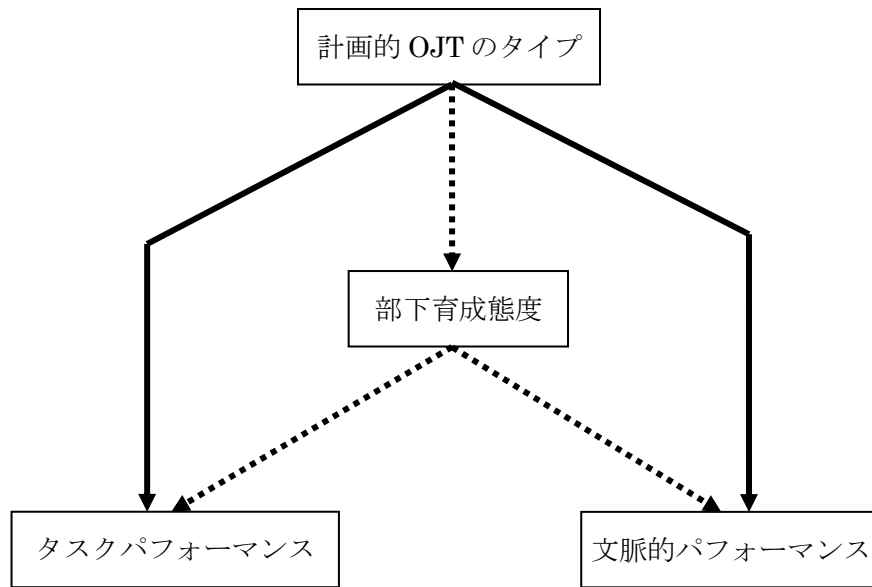
OJT のタイプによる効果の差について、榊原(2004)では、権限委譲が能力形成に効果があること、米沢(2011)では、生活に対する指導・支援が様々な力量形成に有用であることが示されている。これらの指摘から、抽出された各計画的 OJT のタイプは、パフォーマンスに対して、異なる効果を示すと予想される。

仮説 2：部下育成態度は、計画的 OJT のタイプとパフォーマンスを媒介する機能がある。

榊原(2004)、米沢(2011)において、OJT による効果に関する検証は行われている。しかし、影響要因の検証は行われていない。そこで、本研究では、計画的 OJT を説明変数、パフォーマンスを従属変数、部下育成態度を媒介変数とし、仮説 2 を設定した。OJT 担当者と OJT 対象者の双方の認識において、計画的 OJT のタイプは、部下育成態度を媒介してパフォーマンスに対して間接効果を示すと考えられる。

仮説 3：仮説 1・2 において、OJT 担当者と OJT 対象者には差がある。

計画的 OJT を実施する OJT 担当者と指導を受ける OJT 対象者では、認識する計画的 OJT のタイプや部下育成態度、パフォーマンスの内容には差が表れると予想される。さらに、計画的 OJT のタイプとパフォーマンス、それらに影響を及ぼす要因の関係は異なると考えられる。



※仮説 1 …太線

※仮説 2 …点線

※仮説 3 …OJT 担当者及び OJT 対象者の計画的 OJT の効果モデルの比較

図 3.1 計画的 OJT の効果モデル

3.2.1 調査方法

質問紙調査の回答方式は、無記名、個別記入とした。配布は無作為に抽出した東京都の 23 区内の各公立小学校（職場）に行った。各校（職場）で記入後、各自、郵送による返送を依頼し、返信用封筒にて回収を行った。調査の趣旨、記入の要領、集計後の調査紙の取り扱いは、質問紙の表紙に説明を記載した。記入時間は 20 分を想定した。尺度水準は、順序尺度法（リッカート尺度、5 件法）を用いた。順序尺度は、数値の大小関係が順序の情報をもっており、かつ 5 件法は数値間の間隔も一定と見なすことができ、統計分析に馴染みやすいと考えた。

3.2.2 調査項目

仮説モデルで設定した計画的 OJT のタイプ、部下育成態度、パフォーマンス、計画性に基づき、10 の構成概念として、「職務指導」「職場学習」「探究学習」「自

己主導型学習」「タスクパフォーマンス」「文脈的パフォーマンス」「関与」「環境設定」「職務へのスタンス」「計画性」を設定した。同時に 10 の構成概念に基づく測定尺度を整理する。構成概念の調査項目数は、73 項目とした。測定尺度に関して、OJT 対象者と OJT 担当者の質問項目は一致しているが、双方の立場を反映した問いとした。加えて、性別、年齢、職層、組織規模等の属性を設定した。

3.2.3 測定尺度

以下では、測定尺度の設定に関する経緯を詳述する。そして、各概念の測定尺度の内容を表 3.1、表 3.2 にまとめる。

(1) 計画的 OJT のタイプの測定尺度

計画的 OJT のタイプをもとに再構成した職務指導、職場学習、探究学習、自己主導型学習のそれぞれについて、下位次元の尺度を設定した。Jong et al. (2001) をもとに職務指導では、「形式的技術訓練」、探究学習では「分析」「問題解決」、自己主導型学習では、「ゴール形成」という下位次元に基づいて測定尺度を設定した。職場学習に関しては、齊藤 (2010) で示された「社会化」、「1 対 N 型」、Jong et al. (2001) で示された「参与観察」という下位次元に基づいて測定尺度を設定した。教員を対象とした先行研究の米沢 (2011) は、下位次元をさらに具体化、細分化した内容である。そのため、本研究では、計画的 OJT の効果をより上位概念で検証することとする。本研究は、教員や他の職種に共通する計画的 OJT の効果検証のための基礎的な内容としての意義を有している。

先行研究からの尺度を抽出し、本研究の測定尺度とする。尺度は 19 項目で構成されている。

(2) 効果の測定尺度

効果の測定尺度を設定するために、タスクパフォーマンスと文脈的パフォー

マンスの概念を用いた。タスクパフォーマンスの測定尺度は、榊原（2004）に示された職務遂行能力、中原（2010）に示された6つの能力、東京都教員委員会（2010）のOJTガイドラインに示された教師が身に付けるべき4つの力に基づいて設定した。能力という尺度は、目に見えない測定できない部分も含む。そこで、先行研究で示された能力の項目を、目に見えて表れる「行動」という要素に修正した。そして、「技能・知識の向上」「目標設定」「状況把握」「情報収集・分析」「判断力」「決断力」の6つの下位次元に即して測定尺度を設定した。

文脈的パフォーマンスの測定尺度は、池田&古川（2010）の研究で使用されている「自己の職務への専念」「同僚/職場に対する協力」の2つの下位次元に基づいて設定した。

パフォーマンスの尺度においても、米沢（2011）にある通り、教員を対象とした先行研究は見られる。しかし、そこでの質問項目の内容は、下位次元をさらに具体化、細分化した内容である。本研究では、計画的OJTの効果をより高次に検証することとする。

先行研究からの尺度を抽出し、本研究の測定尺度とする。タスクパフォーマンスに関する尺度は14項目（調査の妥当性を得るために、1つの逆転項目を設定）、文脈的パフォーマンスに関する尺度は13項目で構成している。

(3) 部下育成態度の測定尺度

部下育成態度の測定尺度として、毛呂（2010）と松尾（2011）を修正し、「肯定的個別関与」「共感的態度」「内省促進」「展望・意味づけ」「快適環境創出」「役割モデル提示」「挑戦的成長促進」「仕事の委任」という8つの下位次元に基づいて測定尺度を設定した。先行研究からの尺度を抽出し、本研究の測定尺度とする。部下育成態度に関する尺度は22項目で構成している。

表 3.1 OJT 担当者の構成概念と下次元の測定尺度

項目	構成概念	下次元	測定尺度
計画的 OJT の タイプ	職務指導	<ul style="list-style-type: none"> ・形式的技術訓練 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業に関する知識・技術について直接指導を行った。 ・児童の生活指導に関する知識・技術について直接指導を行った。 ・校務に関する知識・技術について直接指導を行った。 ・外部との折衝に関する知識・技術について直接指導を行った。
	職場学習	<ul style="list-style-type: none"> ・社会化 ・参与観察 ・1対N型 	<ul style="list-style-type: none"> ・生活や仕事態度についてのアドバイスを与えた。 ・担当している仕事についての意義や意味を伝えた。 ・同僚と協力して職務に当たる際の役割や分担について指導を行った。 ・仕事の全体像を伝えた。 ・指導教諭の授業や仕事の様子を観察する機会を与えた。 ・授業や仕事の様子を観察する際のポイントについての指導を行った。 ・職場の他の先輩や同僚からも指導を受けられるよう配慮した。 ・指導状況を職場メンバーと共有した。
	探究学習	<ul style="list-style-type: none"> ・分析 ・問題解決 	<ul style="list-style-type: none"> ・仕事を進めるために必要となる情報を集めるよう指導を行った。 ・仕事における改善案を考えさせた。 ・特定の仕事について責任を与えた。 ・問題を解決する場面を与え、指導を行った。
	自己主導型学習	<ul style="list-style-type: none"> ・ゴール形成 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が成長していくための仕事上での目標のたて方について指導を行った。 ・自分が成長していくための仕事上での計画のたて方について指導を行った。 ・自分が成長していくための仕事上での自己評価の仕方について指導を行った。
効果	タスクパフォーマンス	<ul style="list-style-type: none"> ・技能・知識の向上 	<ul style="list-style-type: none"> ・より適切な授業計画や授業実施できるようになった。 ・より適切な生活指導ができるようになった。 ・校務に参画することができるようになった。 ・より適切に保護者、地域、外部機関に対応できるようになった。
		<ul style="list-style-type: none"> ・目標設定 	<ul style="list-style-type: none"> ・仕事における目標を見出すことができるようになった。 ・目標達成のための手立てを具体的に考えることができるようになった。 ・目標達成に向けて、自主的に取り組むことができるようになった。
		<ul style="list-style-type: none"> ・状況把握 	<ul style="list-style-type: none"> ・仕事全体の進捗状況を把握することができるようになった。

			<ul style="list-style-type: none"> ・進捗状況の把握をもとに、職務に取り組むことができるようになった。 ・仕事内容を検討し問題を抽出することができるようになった。
		・情報収集・分析	・仕事に必要な情報を収集・分析することができるようになった。
		・判断力	・複数の案や問題点に関し、それぞれの重要度、緊急度、効果等を判断することができるようになった。
		・決断力	・課題に対して自ら意思決定し、実行することができるようになった。
	文脈的パフォーマンス	・自己の職務への専念	<ul style="list-style-type: none"> ・上から、指示、監督されなくとも自己の職務を自らの責任をもって完遂することができるようになった。 ・常に自己啓発に努めるようになった。 ・困難な業務や業務の改善に意欲的に取り組むことができるようになった。 ・課題を成し遂げるための障害を克服し続けるようになった。 ・率先して仕事の問題を解決するようになった。 ・積極的に困難な仕事に取り組むようになった。 ・期待以上に一生懸命働くようになった。 ●場当たりに職務へ取り組むようになった。 ・自己修練と自己管理を実践するようになった。 ・重要な職務には細心の注意を払うようになった。 ・やりがいのある職務に割り当ててもらえるように求めるようになった。
		・職場／同僚に対する協力	<ul style="list-style-type: none"> ・先輩、同僚と連携・協力して行動することができるようになった。 ・先輩、同僚等の周囲の人の求めていることを敏感に感じ取り、反応することができるようになった。 ・職場内で職務に関する情報を共有できるようになった。
計画性	計画性の程度	実施状況	<ul style="list-style-type: none"> ・計画書が作成されていた。 ・担当者、対象者が定められていた。 ・期間、内容が具体的に定められていた。 ・段階的に実施されていた。 ・継続的に実施されていた。
部下育成態度	関与	・肯定的個別関与	<ul style="list-style-type: none"> ・言葉と態度で存在を認めた。 ・長所、短所に応じて指導を行った。 ・良かった点、成長した点を認めた。 ・成長を期待していることを伝えた。 ・成功、失敗に関わらず、まずはねぎらった。 ●取り組みに関して無関心であった。
		・共感的態度	<ul style="list-style-type: none"> ・OJT 対象者の立場にたって、話を聞いたり、話をしたりした。 ・問いかけに肯定的に反応した。
		・内省促進	・成功失敗の原因を自分の言葉で語らせた。

		<ul style="list-style-type: none"> ・成功失敗のパターンを認識させた。 ・よりよい方法を考えさせた。
環境設定	・展望・意味づけ	<ul style="list-style-type: none"> ・職場のビジョンを説明した。 ・現在の仕事が今後どのように生きるのか教えた。 ・成長のイメージをもたせた。
	・快適環境創出	<ul style="list-style-type: none"> ・緊張を緩和するように接した。 ・いつでも相談にのった。
職務へのスタンス	・役割モデル提示	<ul style="list-style-type: none"> ・仕事に対してチャレンジする姿を見せた。 ・先輩は、手本となるような仕事をするよう心がけた。
	・挑戦的成長促進	<ul style="list-style-type: none"> ・少し背伸びをして届く目標をもたせた。 ・適度なストレスとなる難易度の仕事を与えた。
	・仕事の委任	<ul style="list-style-type: none"> ・仕事が完了するまでまった。 ・一旦指示したら、その後はまかせた。
個人属性		<ul style="list-style-type: none"> ・性別、年齢、勤続、在籍、担当、職層、学級数 ・対象者について（経験年数、年齢、性別、関係）

●：逆転項目

表 3.2 OJT 対象者の構成概念と下次元の測定尺度

項目	構成概念	下次元	測定尺度
計画的 OJT のタイプ	職務指導	・形式的技術訓練	<ul style="list-style-type: none"> ・授業に関する知識・技術について直接指導を受けた。 ・児童の生活指導に関する知識・技術について直接指導を受けた。 ・校務に関する知識・技術について直接指導を受けた。 ・外部との折衝に関する知識・技術について直接指導を受けた。
	職場学習	<ul style="list-style-type: none"> ・社会化 ・参与観察 ・1対N型 	<ul style="list-style-type: none"> ・生活や仕事態度についてのアドバイスを受けた。 ・担当している仕事についての意義や意味を伝えられた。 ・同僚と協力して職務に当たる際の役割や分担について指導を受けた。 ・仕事の全体像を伝えられた。 ・OJT 担当者は、授業や仕事の様子を観察する機会を与えられた。 ・授業や仕事の様子を観察する際のポイントについての指導を受けた。 ・職場の他の先輩や同僚からも指導を受けられるよう配慮された。 ・OJT 担当者は、指導状況を職場メンバーと共有した。

	探究学習	<ul style="list-style-type: none"> ・分析 ・問題解決 	<ul style="list-style-type: none"> ・仕事を進めるために必要となる情報を集めるよう指導を受けた。 ・仕事における改善案を考えさせられた。 ・特定の仕事について責任を与えられた。 ・問題を解決する場面を与えられ、指導を受けた。
	自己主導型学習	<ul style="list-style-type: none"> ・ゴール形成 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が成長していくための仕事上での目標のたて方について指導を受けた。 ・自分が成長していくための仕事上での計画のたて方について指導を受けた。 ・自分が成長していくための仕事上での自己評価の仕方の指導を受けた。
効果	タスクパフォーマンス	<ul style="list-style-type: none"> ・技能・知識の向上 	<ul style="list-style-type: none"> ・より適切な授業計画や授業実施できるようになった。 ・より適切な生活指導ができるようになった。 ・校務に参画することができるようになった。 ・より適切に保護者、地域、外部機関に対応できるようになった。
		<ul style="list-style-type: none"> ・目標設定 	<ul style="list-style-type: none"> ・仕事における目標を見出すことができるようになった。 ・目標達成のための手立てを具体的に考えることができるようになった。 ・目標達成に向けて、自主的に取り組むことができるようになった。
		<ul style="list-style-type: none"> ・状況把握 	<ul style="list-style-type: none"> ・仕事全体の進捗状況を把握することができるようになった。 ・進捗状況の把握をもとに、職務に取り組むことができるようになった。 ・仕事内容を検討し問題を抽出することができるようになった。
		<ul style="list-style-type: none"> ・情報収集・分析 	<ul style="list-style-type: none"> ・仕事に必要な情報を収集・分析することができるようになった。
		<ul style="list-style-type: none"> ・判断力 	<ul style="list-style-type: none"> ・複数の案や問題点に関し、それぞれの重要度、緊急度、効果等を判断することができるようになった。
		<ul style="list-style-type: none"> ・決断力 	<ul style="list-style-type: none"> ・課題に対して自ら意思決定し、実行することができるようになった。
		<ul style="list-style-type: none"> ・自己の職務への専念 	<ul style="list-style-type: none"> ・上から、指示、監督されなくとも自己の職務を自らの責任をもって完遂することができるようになった。 ・常に自己啓発に努めるようになった。 ・困難な業務や業務の改善に意欲的に取り組むことができるようになった。 ・課題を成し遂げるための障害を克服し続けるようになった。 ・率先して仕事の問題を解決するようになった。 ・積極的に困難な仕事に取り組むようになった。 ・期待以上に一生懸命働くようになった。 ●場当たりに職務へ取り組むようになった。 ・自己修練と自己管理を実践するようになった。 ・重要な職務には細心の注意を払うようになった。
文脈的パフォーマンス	<ul style="list-style-type: none"> ・自己の職務への専念 	<ul style="list-style-type: none"> ・上から、指示、監督されなくとも自己の職務を自らの責任をもって完遂することができるようになった。 ・常に自己啓発に努めるようになった。 ・困難な業務や業務の改善に意欲的に取り組むことができるようになった。 ・課題を成し遂げるための障害を克服し続けるようになった。 ・率先して仕事の問題を解決するようになった。 ・積極的に困難な仕事に取り組むようになった。 ・期待以上に一生懸命働くようになった。 ●場当たりに職務へ取り組むようになった。 ・自己修練と自己管理を実践するようになった。 ・重要な職務には細心の注意を払うようになった。 	

			<p>た。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・やりがいのある職務に割り当ててもらえるように求めるようになった。
		<ul style="list-style-type: none"> ・職場／同僚に対する協力 	<ul style="list-style-type: none"> ・先輩、同僚と連携・協力して行動することができるようになった。 ・先輩、同僚等の周囲の人の求めていることを敏感に感じ取り、反応することができるようになった。 ・職場内で職務に関する情報を共有できるようになった。
計画性	計画性の程度	実施状況	<ul style="list-style-type: none"> ・計画書が作成されていた。 ・担当者、対象者が定められていた。 ・期間、内容が具体的に定められていた。 ・段階的に実施されていた。 ・継続的に実施されていた。
部下育成態度	関与	<ul style="list-style-type: none"> ・肯定的個別関与 	<ul style="list-style-type: none"> ・言葉と態度で存在を認めてくれた。 ・長所、短所に応じて指導してくれた。 ・良かった点、成長した点を認めてくれた。 ・成長を期待していることを伝えられた。 ・成功、失敗に関わらず、まずはねぎらってくれた。 ●取り組みに無関心であった。
		<ul style="list-style-type: none"> ・共感的態度 	<ul style="list-style-type: none"> ・立場にたって、話を聞いたり、話をしたりしてくれた。 ・問いかけに肯定的に反応してくれた。
		<ul style="list-style-type: none"> ・内省促進 	<ul style="list-style-type: none"> ・成功失敗の原因を自分の言葉で語らせてくれた。 ・成功失敗のパターンを認識させてくれた。 ・よりよい方法を考えさせてくれた
	環境設定	<ul style="list-style-type: none"> ・展望・意味づけ 	<ul style="list-style-type: none"> ・職場のビジョンを説明してくれた。 ・現在の仕事が今後どのように生きるのか教えてくれた。 ・成長のイメージをもたせてくれた。
		<ul style="list-style-type: none"> ・快適環境創出 	<ul style="list-style-type: none"> ・緊張を緩和するように接してくれた。 ・いつでも相談にのってくれた。
	職務へのスタンス	<ul style="list-style-type: none"> ・役割モデル提示 	<ul style="list-style-type: none"> ・仕事に対してチャレンジする姿を見せてくれた。 ・OJT 担当者は、手本となるような仕事ぶりをみせてくれた。
		<ul style="list-style-type: none"> ・挑戦的成長促進 	<ul style="list-style-type: none"> ・少し背伸びをして届く目標をもたせてくれた ・適度なストレスとなる難易度の仕事を与えてくれた。
<ul style="list-style-type: none"> ・仕事の委任 		<ul style="list-style-type: none"> ・仕事が完了するまでまっけてくれた。 ・一旦指示したら、その後はまかせてくれた。 	
個人属性			<ul style="list-style-type: none"> ・性別、年齢、勤続、在籍、担当、職層、学級数 ・担当者について（経験年数、職層、性別、性別、関係）

●：逆転項目

3.3 質問紙調査データの分析

本研究では、専門的職業の中において組織内の若手の増加に対応するために、計画的な人材育成が進められている小学校教員を対象とする。図 3.2 に示した通り、小学校教員組織では、団塊の世代の大量退職による若手教員が増加している（文部科学省、2012・2013）。多くの自治体では、人材育成が急務とされている。各自治体では、教員に対してOJTガイドラインを策定し、職務を通しての計画的OJTで意図的、計画的、継続的な人材育成を推進している現状がある。

職務内容や組織の規模が比較的同質で、統計的に検証可能な職種である小学校の教員を研究の対象とすることで、定量的な分析や実務への貢献が期待できる。このデータを用いて、実施される計画的OJTのタイプとその効果について考察する。

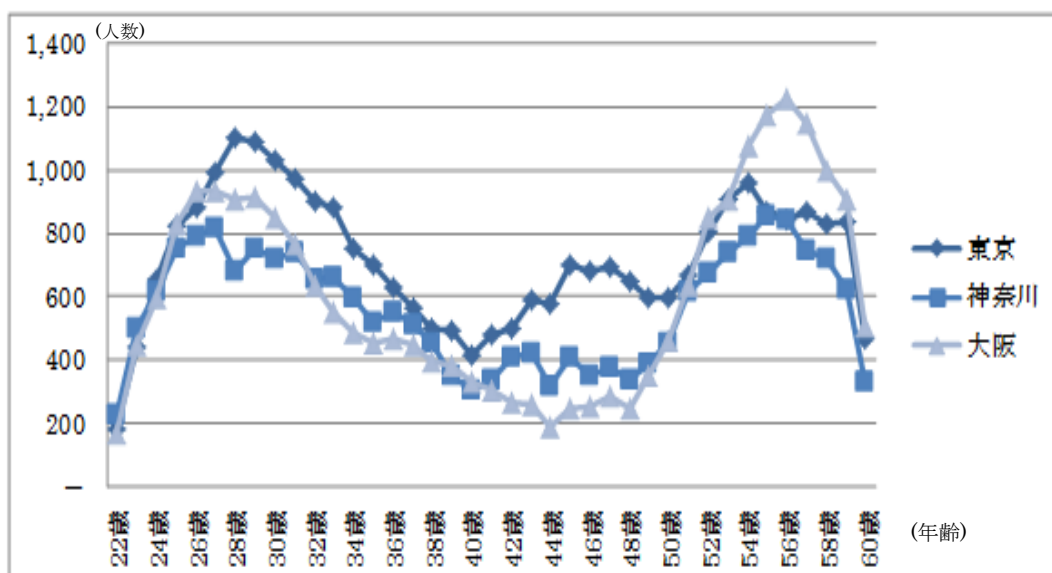


図 3.2 年齢別小学校教員数（2013.1 作成）

3.3.1 調査概要

本研究では、東京都の23区内の公立学校小学校教員のOJT対象者（職務経験1～3年）とそれを担当したOJT担当者に関するデータを用いる。郵送による質問紙調査により、無作為に抽出した小学校に対し、OJT対象者には、「OJT対象者のOJTに対する意識に関する調査」、OJT担当者には、「OJT担当者が実施したOJTに関する調査」を実施した。調査は、前年度1年間におけるOJTに関する意識とした。フェイスシートには調査目的を加え、個人情報取り扱い等の調査倫理に関わる注意事項を明記した。

調査は、サンプル数を集めるために、同一の内容で3年にわたり、3度実施した。この調査の実施期間は、第1回目が、2012年8月23日から9月14日、第2回目が、2013年7月26日から8月31日であった。第3回目が、2014年7月22日から8月31日である。第1回目は、OJT担当者に110部、OJT対象者に140部を、第2回目は、OJT担当者に158部、OJT対象者に272部、第3回目は、OJT担当者に120部、OJT対象者に160部を配布した。

回答総数は、第1回目が、OJT担当者43部、OJT対象者62部、第2回目が、OJT担当者53部、OJT対象者80部、第3回目が、OJT担当者31部、OJT対象者39部であった。

3.3.2 調査データの全体傾向

分析対象としたのは、OJT担当者のデータが合計124名分、OJT対象者のデータが182名分である。調査協力者の概要はOJT担当者群を表3.3、OJT対象者群を表3.4に示した。また、各群のデモグラフィックデータをそれぞれ、図3.3、図3.4に示す。

表 3.3 OJT 担当者群の属性 (N=124)

経験年数		1年目 N=46			2年目 N=36			3年目 N=42		
項目	内容/調査年度	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014
総数		19	17	10	11	17	8	13	15	14
性別	男	7	5	2	3	6	2	4	5	8
	女	12	12	8	8	11	6	9	10	6
年齢	20代	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	30代	3	8	4	2	3	2	4	5	4
	40代	10	3	1	6	10	3	2	5	7
	50代以上	6	6	5	3	4	3	7	5	3
職層	教諭	4	1	2	3	2	0	1	2	1
	主任教諭	11	11	5	7	6	4	7	10	3
	主幹教諭	4	5	3	1	9	4	5	3	10
組織規模	12学級未満	5	6	1	1	8	1	5	5	0
	12学級以上~18学級未満	5	8	2	4	3	2	5	5	2
	18学級以上	9	3	7	6	6	5	3	5	12

表 3.4 OJT 対象者群の属性 (N=182)

経験年数		1年目 N=75			2年目 N=62			3年目 N=45		
項目	内容/調査年度	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014
総数		34	29	12	18	32	12	12	20	13
性別	男	11	9	5	7	11	5	5	9	8
	女	23	20	7	11	21	7	7	11	5
年齢	20代	27	25	8	12	28	10	9	18	8
	30代	6	3	3	4	3	2	2	2	5
	40代	1	1	1	2	1	0	1	0	0
職層	教諭	11	1	4	4	3	0	2	3	1
	主任教諭	19	20	5	13	20	10	5	14	5
	主幹教諭	4	8	3	1	9	2	5	3	7
組織規模	12学級未満	13	3	2	3	7	1	10	7	1
	12学級以上~18学級未満	11	12	1	9	14	2	1	8	2
	18学級以上	10	14	9	6	11	9	1	5	10

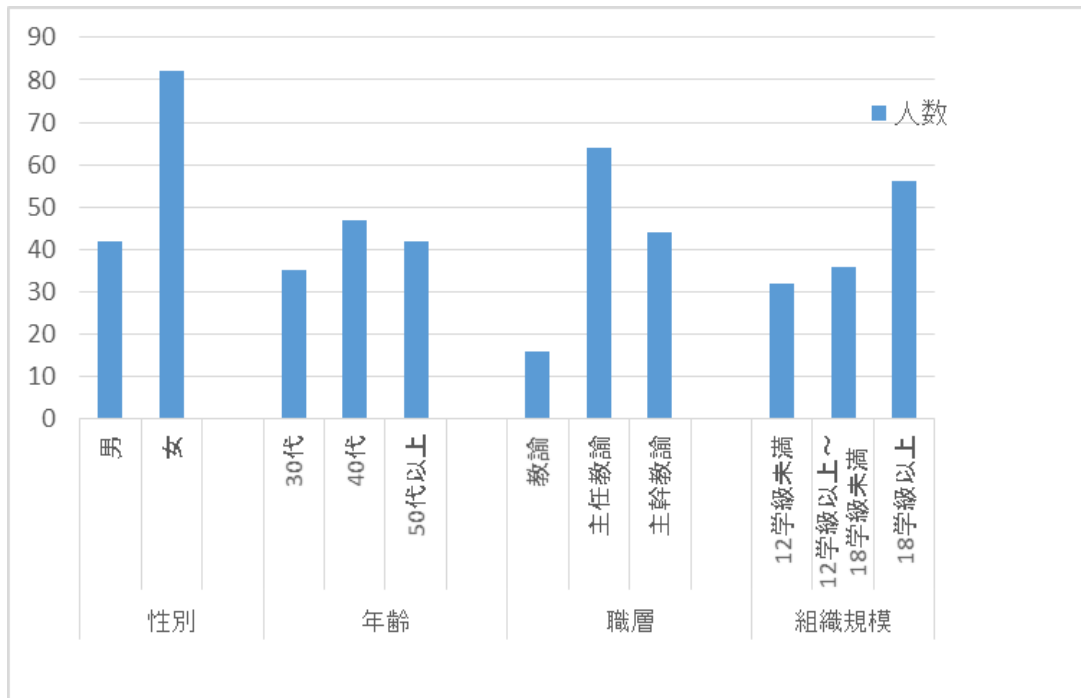


図 3.3 OJT 担当者群のデモグラフィックデータ (N=124)

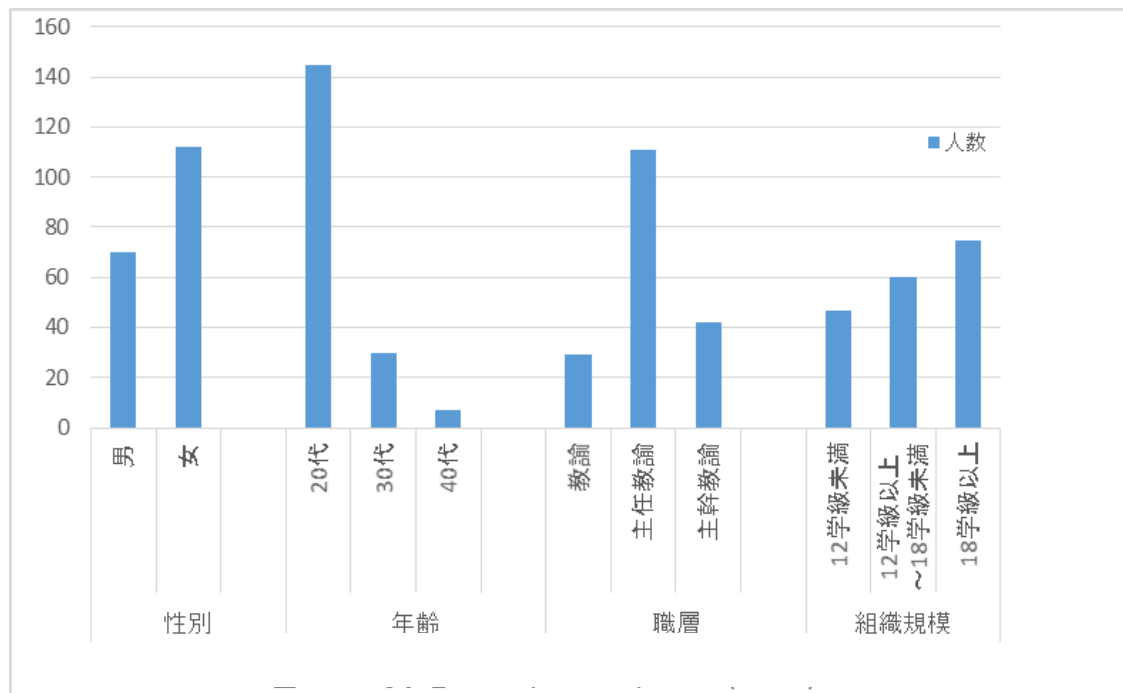


図 3.4 OJT 対象者群のデモグラフィックデータ (N=182)

3.3.3 調査データの基本統計量

回収されたデータについての基本統計量について表 3.5、表 3.6 に示す。表には、平均値と標準偏差についてまとめている。平均+SD（標準偏差）の値が最大値（5 件法の場合は 5）を超えるとき天井効果ありと判断する。

OJT 担当者群の天井効果は、計画的 OJT のタイプで 6 項目、部下育成態度と計画性で 2 項目存在した。また、OJT 対象者群においては、計画的 OJT のタイプでは 12 項目、部下育成態度で 13 項目、計画性で 1 項目存在した。天井効果の見られる項目において、下位次元を形成するものであるため、探索的因子分析の際に、寄与しない場合に削除するものとして分析を進めることとする。

一方、平均-SD（標準偏差）の値が最小値より小さい場合、フロア効果ありと判断する。OJT 担当者群及び OJT 対象者群の 2 つの逆転項目がフロア効果を示した。逆転項目に関しては、 $(\text{最大値 } 5) + 1 - (\text{項目の値})$ を求め、得点化することで、範囲内の数値とした。

表 3.5 OJT 担当者群の基本統計量 (N=124)

項目	質問項目	M	SD
計 画 的 O J T の タ イ プ	(1) 授業に関する知識・技術について直接指導を行った	4.508	.618
	(2) 児童の生活指導に関する知識・技術について直接指導を行った	4.516	.605
	(3) 校務に関する知識・技術について直接指導を行った	3.282	.691
	(4) 外部との折衝に関する知識・技術について直接指導を行った	4.242	.896
	(5) 生活や仕事態度についてのアドバイスを与えた	3.903	.991
	(6) 担当している仕事についての意義や意味を伝えた	3.903	.645
	(7) 同僚と協力して職務に当たる際の役割や分担について指導を行った	4.121	.698
	(8) 仕事の全体像を伝えた	4.202	.723
	(9) あなた自身の授業や仕事の様子を観察する機会を与えた	4.073	.724
	(10) 授業や仕事の様子を観察する際のポイントについての指導を行った	4.355	.780
	(11) 職場の他の先輩や同僚からも指導を受けられるよう配慮した	4.024	.808
	(12) 指導状況を職場メンバーと共有した	4.073	.974
	(13) 仕事を進めるために必要となる情報を集めるよう指導を行った	3.540	.853
	(14) 仕事における改善案を考えさせた	3.710	.830
	(15) 特定の仕事について責任を与えた	3.863	.837
	(16) 問題を解決する場面を与え、指導を行った	4.177	.899
	(17) 自分が成長していくための仕事上での目標のたて方について指導を行った	3.669	.920
	(18) 自分が成長していくための仕事上での計画のたて方について指導を行った	3.419	.950
	(19) 自分が成長していくための仕事上の自己評価の仕方について指導を行った	3.524	.953
タ ス ク パ フ ォ ー マ ン ス	(1) より適切な授業計画や授業実施ができるようになった	4.000	.765
	(2) より適切な生活指導ができるようになった	3.895	.805
	(3) 校務に参画することができるようになった	4.234	.711
	(4) より適切に保護者、地域、外部機関に対応できるようになった	3.944	.747
	(5) 仕事における目標を見出すことができるようになった	3.927	.723
	(6) 目標達成のための手立てを具体的に考えることができるようになった	3.984	.754
	(7) 目標達成に向けて、自主的に取り組むことができるようになった	4.185	.830
	(8) 場当たりに職務に取り組むようになった	2.113	1.091
	(9) 仕事全体の進捗状況を把握することができるようになった	3.782	.802
	(10) 進捗状況の把握をもとに、職務に取り組むことができるようになった	3.734	.837
	(11) 仕事内容を検討し問題を抽出することができるようになった	3.605	.805
	(12) 仕事に必要な情報を収集・分析することができるようになった	3.742	.825
	(13) 複数の案や問題点に関し、それぞれの重要度、緊急度、効果等を判断することができるようになった	3.556	.820
	(14) 課題に対して自ら意思決定し、実行することができるようになった	3.911	.856
文 脈 的 パ フ ォ ー マ ン ス	(15) 上から、指示、監督されなくとも自己の職務を自らの責任をもって完遂することができるようになった	3.976	.869
	(16) 常に自己啓発に努めるようになった	3.798	.816
	(17) 困難な業務や業務の改善に意欲的に取り組むことができようになった	3.911	.755
	(18) 課題を成し遂げるための障害を克服し続けるようになった	3.790	.768
	(19) 率先して仕事の問題を解決するようになった	3.863	.839
	(20) 積極的に困難な仕事に取り組むようになった	3.734	.875
	(21) 期待以上に一生懸命働くようになった	3.903	.949
	(22) 自己修練と自己管理を実践するようになった	3.677	.760
	(23) 重要な職務には細心の注意を払うようになった	3.726	.810
	(24) やりがいのある職務に割り当ててもらえるように求めるようになった	3.516	.888
	(25) 先輩、同僚と連携・協力して行動することができるようになった	4.194	.751
	(26) 先輩、同僚等の周囲の人の求めていることを敏感に感じ取り、反応することができるようになった	3.895	.935
	(27) 職場内で職務に関する情報を共有できるようになった	4.008	.801

部下育成態度	(1) 言葉と態度で存在を認めた	4.331	.783
	(2) 長所、短所に応じて指導を行った	4.065	.843
	(3) 良かった点、成長した点を認めた	4.468	.630
	(4) 成長を期待していることを伝えた	4.371	.680
	(5) 成功、失敗に関わらず、まずはねぎらった	4.290	.784
	(6) 取り組みに関して無関心であった	1.540	.820
	(7) OJT 対象者の立場にたって、話を聞いたり、話をしたりした	4.040	.715
	(8) 問いかけに肯定的に反応した	4.097	.715
	(9) 成功失敗の原因を自分の言葉で語らせた	3.774	.854
	(10) 成功失敗のパターンを認識させた	3.258	.945
	(11) よりよい方法を考えさせた	3.871	.754
	(12) 職場のビジョンを説明した	3.298	.883
	(13) 現在の仕事が今後どのように生きるのか教えた	3.669	.952
	(14) 成長のイメージをもたせた	3.645	.885
	(15) 緊張を緩和するように接した	3.944	.931
	(16) いつでも相談にのった	4.347	.675
	(17) 仕事に対してチャレンジする姿を見せた	4.081	.792
	(18) あなた自身が、手本となるような仕事をするよう心がけた	4.161	.769
	(19) 少し背伸びをして届く目標をもたせた	3.508	.851
	(20) 適度なストレスとなる難易度の仕事を与えた	3.089	.988
	(21) 仕事が完了するまでまった	3.863	.830
	(22) 一旦指示したら、その後はまかせた	3.524	1.008
計画性	(1) 計画書が作成されていた	3.355	1.332
	(2) 担当者、対象者が定められていた	4.452	.923
	(3) 期間、内容が具体的に定められていた	3.629	1.122
	(4) 段階的に実施されていた	3.306	1.061
	(5) 継続的に実施されていた	4.008	.933

表 3.6 OJT 対象者群の基本統計量 (N=182)

項目	質問項目	M	SD
計 画 的 O J T の タ イ プ	(1) 授業に関する知識・技術について直接指導を受けた	4.451	.844
	(2) 児童の生活指導に関する知識・技術について直接指導を受けた	4.462	.871
	(3) 校務に関する知識・技術について直接指導を受けた	4.082	1.077
	(4) 外部との折衝に関する知識・技術について直接指導を受けた	4.011	1.087
	(5) 生活や仕事態度についてのアドバイスをを受けた	3.973	1.100
	(6) 担当している仕事についての意義や意味を伝えられた	3.934	1.145
	(7) 同僚と協力して職務に当たる際の役割や分担について指導を受けた	4.066	1.039
	(8) 仕事の全体像を伝えられた	3.846	1.081
	(9) OJT 担当者の授業や仕事の様子を観察する機会を与えられた	4.203	1.045
	(10) 授業や仕事の様子を観察する際のポイントについての指導を受けた	3.918	1.092
	(11) 職場の他の先輩や同僚からも指導を受けられるよう配慮された	4.214	.999
	(12) OJT 担当者は、指導状況を職場メンバーと共有していた	3.659	1.090
	(13) 仕事を進めるために必要となる情報を集めるよう指導をうけた	3.874	1.108
	(14) 仕事における改善案を考えさせられた	4.027	1.095
	(15) 特定の仕事について責任を与えられた	4.225	.985
	(16) 問題を解決する場面を与えられ、指導を受けた	3.912	1.114
	(17) 自分が成長していくための仕事上での目標のたて方について指導を受けた	3.758	1.121
	(18) 自分が成長していくための仕事上での計画のたて方について指導を受けた	3.802	1.069
	(19) 自分が成長していくための仕事上での自己評価の仕方について指導を受けた	3.615	1.095
タ ス ク パ フ オ ー マ ン ス	(1) より適切な授業計画や授業実施ができるようになった	3.989	.751
	(2) より適切な生活指導ができるようになった	3.984	.761
	(3) 校務に参画することができるようになった	3.934	.755
	(4) より適切に保護者、地域、外部機関に対応できるようになった	3.890	.728
	(5) 仕事における目標を見出すことができるようになった	3.918	.853
	(6) 目標達成のための手立てを具体的に考えることができるようになった	3.874	.808
	(7) 目標達成に向けて、自主的に取り組むことができるようになった	3.956	.749
	(8) 場当たりに職務に取り組むようになった	2.714	1.115
	(9) 仕事全体の進捗状況を把握することができるようになった	3.824	.707
	(10) 進捗状況の把握をもとに、職務に取り組むことができるようになった	3.835	.694
	(11) 仕事内容を検討し問題を抽出することができるようになった	3.604	.792
	(12) 仕事に必要な情報を収集・分析することができるようになった	3.654	.755
	(13) 複数の案や問題点に関し、それぞれの重要度、緊急度、効果等を判断することができるようになった	3.698	.714
	(14) 課題に対して自ら意思決定し、実行することができるようになった	3.835	.669
文 脈 的 パ フ オ ー マ ン ス	(15) 上から、指示、監督されなくとも自己の職務を自らの責任をもって完遂することができるようになった	3.676	.712
	(16) 常に自己啓発に努めるようになった	3.709	.826
	(17) 困難な業務や業務の改善に意欲的に取り組むことができるようになった	3.824	.658
	(18) 課題を成し遂げるための障害を克服し続けるようになった	3.659	.709
	(19) 率先して仕事の問題を解決するようになった	3.764	.724
	(20) 積極的に困難な仕事に取り組むようになった	3.473	.748
	(21) 期待以上に一生懸命働くようになった	3.396	.726
	(22) 自己修練と自己管理を実践するようになった	3.637	.744
	(23) 重要な職務には細心の注意を払うようになった	4.049	.715
	(24) やりがいのある職務に割り当ててもらえるように求めるようになった	3.352	.890
	(25) 先輩、同僚と連携・協力して行動することができるようになった	4.071	.713

	(26) 先輩、同僚等の周囲の人の求めていることを敏感に感じ取り、反応することができるようになった	3.802	.709
	(27) 職場内で職務に関する情報を共有できるようになった	4.027	.739
部下育成態度	(1) 言葉と態度で存在を認めてくれた	4.434	.830
	(2) 長所、短所に応じて指導してくれた	4.308	.869
	(3) 良かった点、成長した点を認めてくれた	4.434	.882
	(4) 成長を期待していることを伝えられた	4.264	.979
	(5) 成功、失敗に関わらず、まずはねぎらってくれた	4.379	.895
	(6) 取り組みに無関心であった	1.621	1.011
	(7) あなたの立場にたって、話を聞いたり、話をしたりしてくれた	4.335	.912
	(8) 問いかけに肯定的に反応してくれた	4.374	.843
	(9) 成功失敗の原因を自分の言葉で語らせてくれた	4.071	.958
	(10) 成功失敗のパターンを認識させてくれた	3.901	.958
	(11) よりよい方法を考えさせてくれた	4.264	.832
	(12) 職場のビジョンを説明してくれた	3.610	1.096
	(13) 現在の仕事が今後どのように生きるのか教えてくれた	3.780	1.085
	(14) 成長のイメージをもたせてくれた	3.901	1.041
	(15) 緊張を緩和するように接してくれた	4.297	.969
	(16) いつでも相談にのってくれた	4.390	.920
	(17) 仕事に対してチャレンジする姿を見せてくれた	4.099	1.003
	(18) OJT 担当者は、手本となるような仕事をみせてくれた	4.412	.892
	(19) 少し背伸びをして届く目標をもたせてくれた	3.923	.977
	(20) 適度なストレスとなる難易度の仕事を与えてくれた	3.846	.939
	(21) 仕事が完了するまでまってくれた	3.962	1.064
	(22) 一旦指示したら、その後はまかせてくれた	4.148	.907
計画性	(1) 計画書が作成されていた	3.577	1.305
	(2) 担当者、対象者が定められていた	4.308	.983
	(3) 期間、内容が具体的に定められていた	3.500	1.150
	(4) 段階的に実施されていた	3.440	1.124
	(5) 継続的に実施されていた	3.764	1.119

3.4 職務経験による計画的 OJT の効果の分析

本章では、OJT 担当者群及び OJT 対象者群に対して計画的 OJT の効果に関する分析を行う。まず、計画的 OJT のタイプ、タスクパフォーマンス、文脈的パフォーマンス、部下育成態度に関して、設定した尺度のデータに対する探索的因子分析（最尤法、バリマックス回転）を行い、解釈を示す。因子の抽出は、因子負荷量.470 以上を持つ項目で、因子寄与率が約 50%以上の因子まで求める。

その上で、OJT 担当者群及び OJT 対象者群において、計画的 OJT のタイプによる各パフォーマンスへの直接効果と部下育成態度を媒介する各パフォーマンスへの間接効果について明らかにする。その後、各因子間の影響関係を共分散構造分析によって検証する。

3.4.1. 因子分析の結果

ここでは、各質問項目のデータに対して、探索的に因子分析を行った結果を示す。計画的 OJT のタイプ、タスクパフォーマンス、文脈的パフォーマンス、部下育成態度について記述する。

(1) 計画的 OJT のタイプ

OJT 担当者群の計画的 OJT のタイプを尺度とする 19 項目について、因子分析を行った。その結果、3 因子が抽出された。いずれの因子にも寄与しない 8 項目を除外し 11 項目で再度因子分析を行った。その結果を表 3.7 に示す。因子寄与率は 63.4%であった。

第 1 因子から第 3 因子について、信頼性分析によるクロンバックのアルファ（以下： α ）係数を求めた。そして、各因子を以下の通りに解釈した。第 1 因子は、主に自己が成長していくための計画の立て方や目標の設定、評価に関する内容から「自己主導型学習に関する指導」（ $\alpha = .924$ ）と解釈した。第 2 因子は、主に、組織の一員として、職務に当たる上での役割や生活へのアドバイスに関する内容であることから「社会化のための指導」（ $\alpha = .794$ ）と解釈した。

第3因子は、専門分野である授業や生活指導に関する内容を含んでいることから、「専門分野に関する指導」($\alpha = .767$)と解釈した。

表 3.7 計画的 OJT のタイプの因子分析の結果 (OJT 担当者 N=124)

項目	I	II	III
・自分が成長していくための仕事上での計画のたて方について指導を行った	.901	.275	.189
・自分が成長していくための仕事上での目標のたて方について指導を行った	.866	.254	.218
・自分が成長していくための仕事上での自己評価の仕方について指導を行った	.765	.446	—
・問題を解決する場面を与え、指導を行った	.650	.221	.340
・担当している仕事についての意義や意味を伝えた	.276	.844	.212
・仕事の全体像を伝えた	.242	.557	.193
・同僚と協力して職務に当たる際の役割や分担について指導を行った	.303	.519	.430
・生活や仕事態度についてのアドバイスを与えた	.318	.485	.281
・児童の生活指導に関する知識・技術について直接指導を行った	—	.132	.801
・授業に関する知識・技術について直接指導を行った	.195	.209	.647
・校務に関する知識・技術について直接指導を行った	.187	.238	.594
負荷量の平方和	2.976	2.035	1.960
寄与率	.271	.185	.178
累積寄与率	.271	.455	.634

同様に OJT 対象者群の計画的 OJT のタイプを尺度とする 19 項目について、因子分析を行った。その結果、3 因子が抽出された。いずれの因子にも寄与しない 7 項目を除外し 12 項目で再度因子分析を行った。その結果を表 3.8 に示す。因子寄与率は 73.4%であった。

第1因子から第3因子について、以下の通り解釈した。第1因子は、主に自分が成長していくための計画の立て方や目標の設定、評価に関する内容から「自己主導型学習に関する指導」($\alpha = .963$)と解釈した。第2因子は、主として、校務に関する内容や外部との連携・折衝という全般的な職務内容への関連から、「校務に関する指導」($\alpha = .908$)と解釈した。第3因子は、授業に関する専門的な内容について OJT の仕事の様子を観察することで指導を受けるといった内容であることから「参与観察による専門分野指導」($\alpha = .864$)と解釈した。

表 3.8 計画的 OJT のタイプの因子分析の結果 (OJT 対象者 N=182)

項目	I	II	III
・自分が成長していくための仕事上での目標のたて方について指導を受けた	.891	.312	.279
・自分が成長していくための仕事上での計画のたて方について指導を受けた	.818	.318	.293
・自分が成長していくための仕事上での自己評価の仕方について指導を受けた	.789	.363	.355
・生活や仕事態度についてのアドバイスを受けた	.281	.862	.196
・同僚と協力して職務に当たる際の役割や分担について指導を受けた	.412	.632	.338
・担当している仕事についての意義や意味を伝えられた	.380	.619	.409
・校務に関する知識・技術について直接指導を受けた	.277	.605	.447
・外部との折衝に関する知識・技術について直接指導を受けた	.296	.550	.464
・OJT 担当者の授業や仕事の様子を観察する機会を与えられた	.285	.248	.737
・職場の他の先輩や同僚からも指導を受けられるよう配慮された	.395	.196	.666
・授業に関する知識・技術について直接指導を受けた	.146	.383	.654
・OJT 担当者は、指導状況を職場メンバーと共有していた	.451	.425	.560
負荷量の平方和	3.104	2.950	2.753
寄与率	.259	.246	.229
累積寄与率	.259	.504	.734

(2) タスクパフォーマンス

OJT 担当者群のタスクパフォーマンスの尺度である 14 項目について、因子分析を行った。その結果、3 因子が抽出された。いずれの因子にも寄与しない 1 項目を除外して 13 項目で再度因子分析を行った。結果を表 3.9 に示す。3 因子を抽出し、因子寄与率は 69.3% であった。

第 1 因子から第 3 因子の解釈を以下に示す。第 1 因子は、主に専門的分野の技能・知識の獲得や目標設定に関する内容であることから、「対応」($\alpha = .929$) と解釈した。第 2 因子は、2 つの尺度しか含まなかったため、不採用とした。第 3 因子は、主に情報の収集及び分析、問題の抽出に関連のある内容から「状況判断」($\alpha = .836$) と解釈した。第 2 因子が不採用であったため、これ以降、第 3 因子を第 2 因子として記述する。

表 3.9 タスクパフォーマンスの因子分析の結果 (OJT 担当者 N=124)

項目	I	II	III
・より適切な授業計画や授業実施ができるようになった	.786	.193	.276
・より適切な生活指導ができるようになった	.743	.310	.340
・目標達成のための手立てを具体的に考えることができるようになった	.695	.276	.409
・目標達成に向けて、自主的に取り組むことができるようになった	.639	.332	.289
・校務に参画することができるようになった	.606	.397	.224
・より適切に保護者、地域、外部機関に対応できるようになった	.592	.388	.290
・課題に対して自ら意思決定し、実行することができるようになった	.574	.441	.309
・仕事における目標を見出すことができるようになった	.521	.316	.365
・進捗状況の把握をもとに、職務に取り組むことができるようになった	.339	.798	.369
・仕事全体の進捗状況を把握することができるようになった	.365	.784	.323
・仕事に必要な情報を収集・分析することができるようになった	.323	.374	.708
・仕事内容を検討し問題を抽出することができるようになった	.419	.299	.706
・複数の案や問題点に関し、それぞれの重要度、緊急度、効果等を判断することができるようになった	.480	.414	.503
負荷量の平方和	4.139	2.574	2.298
寄与率	.318	.198	.177
累積寄与率	.318	.516	.693

同様に OJT 対象者群のタスクパフォーマンスの尺度である 14 項目について、因子分析を行った。その結果、3 因子が抽出された。いずれの因子にも寄与しない 3 項目を除外して 11 項目で再度因子分析を行った。結果を表 3.10 に示す。3 因子を抽出し、因子寄与率は 66.8% であった。

第 1 因子から第 3 因子の解釈を以下に示す。第 1 因子は、情報分析や問題への対応、判断や意思決定に関する内容であることから、「状況判断」($\alpha = .929$)と解釈した。第 2 因子は、目標を見出したり、設定したりする内容であるため、「目標設定」($\alpha = .909$)と解釈した。第 3 因子は、授業や生活指導に関する専門的な知識や技能の獲得についての内容であることから、「知識・技能の活用」($\alpha = .836$)と解釈した。

表 3.10 タスクパフォーマンスの因子分析の結果 (OJT 対象者 N=182)

項目	I	II	III
・ 仕事内容を検討し問題を抽出することができるようになった	.795	.134	.273
・ 仕事に必要な情報を収集・分析することができるようになった	.756	.329	.230
・ 進捗状況の把握をもとに、職務に取り組むことができるようになった	.668	.280	.303
・ 複数の案や問題点に関し、それぞれの重要度、緊急度、効果等を判断することができるようになった	.628	.257	.204
・ 課題に対して自ら意思決定し、実行することができるようになった	.556	.312	.249
・ 目標達成に向けて、自主的に取り組むことができるようになった	.314	.809	.233
・ 目標達成のための手立てを具体的に考えることができるようになった	.318	.778	.281
・ 仕事における目標を見出すことができるようになった	.237	.772	.295
・ より適切な生活指導ができるようになった	.373	.288	.737
・ より適切な授業計画や授業実施ができるようになった	.290	.359	.708
・ より適切に保護者、地域、外部機関に対応できるようになった	.448	.265	.475
負荷量の平方和	4.139	2.507	1.812
寄与率	.276	.228	.165
累積寄与率	.276	.504	.668

(3) 文脈的パフォーマンス

OJT 担当者群の文脈的パフォーマンスの尺度である 13 項目について、因子分析を行った。その結果、2 因子が抽出された。いずれの因子にも寄与しない 5 項目を除外して 8 項目で再度因子分析を行った。結果を表 3.11 に示す。2 因子を抽出し、因子寄与率は 64.6%であった。

第 1 因子から第 2 因子の解釈を以下に示す。第 1 因子は、主に同僚との連携や協力、情報共有に関する内容であることから「協力」($\alpha = .877$)と解釈した。第 2 因子は、自ら自己啓発に取り組んだり、障害の克服や困難な職務に挑戦したりする内容を含んでいることから「挑戦的態度」($\alpha = .858$)と解釈した。

表 3.11 文脈的パフォーマンスの因子分析の結果 (OJT 担当者 N=124)

項目	I	II
・職場内で職務に関する情報を共有できるようになった	.749	.426
・先輩、同僚と連携・協力して行動することができるようになった	.716	.304
・先輩、同僚等の周囲の人の求めていることを敏感に感じ取り、反応することができるようになった	.711	.451
・期待以上に一生懸命働くようになった	.613	.455
・課題を成し遂げるための障害を克服し続けるようになった	.318	.816
・常に自己啓発に努めるようになった	.456	.670
・困難な業務や業務の改善に意欲的に取り組むことができるようになった	.463	.663
・やりがいのある職務に割り当ててもらえるように求めるようになった	.450	.499
負荷量の平方和	2.680	2.487
寄与率	.335	.311
累積寄与率	.335	.646

同様に OJT 対象者群の文脈的パフォーマンスの尺度である 13 項目について、因子分析を行った。その結果、2 因子が抽出された。いずれの因子にも寄与しない 3 項目を除外して 10 項目で再度因子分析を行った。結果を表 3.12 に示す。2 因子を抽出し、因子寄与率は 52.8% であった。

第 1 因子から第 2 因子の解釈を以下に示す。第 1 因子は、自己修練や自己管理に関することや自ら責任をもって職務を完遂することに関する内容であり、「専念」($\alpha = .867$) と解釈した。第 2 因子は、同僚との連携や協力、情報共有に関する内容であることから「協力」($\alpha = .789$) と解釈した。

表 3.12 文脈的パフォーマンスの因子分析の結果 (OJT 対象者 N=182)

項目	I	II
・率先して仕事の問題を解決するようになった	.729	.324
・自己修練と自己管理を実践するようになった	.691	.303
・課題を成し遂げるための障害を克服し続けるようになった	.668	.301
・常に自己啓発に努めるようになった	.663	.218
・積極的に困難な仕事に取り組むようになった	.646	.336
・期待以上に一生懸命働くようになった	.565	.242
・上から、指示、監督されなくとも自己の職務を自らの責任をもって完遂することができるようになった	.473	.299
・職場内で職務に関する情報を共有できるようになった	.256	.928
・先輩、同僚と連携・協力して行動することができるようになった	.384	.566
・先輩、同僚等の周囲の人の求めていることを敏感に感じ取り、反応することができるようになった	.371	.547
負荷量の平方和	3.205	2.076
寄与率	.320	.208
累積寄与率	.320	.528

(4) 部下育成態度

OJT 担当者群の部下育成態度の尺度である 22 項目について、因子分析を行った。その結果、3 因子が抽出された。いずれの因子にも寄与しない 6 項目を除外して 16 項目で再度因子分析を行った。結果を表 3.13 に示す。3 因子を抽出し、因子寄与率は 50.6%であった。

第 1 因子から第 3 因子の解釈を以下に示す。第 1 因子は、主に成長のイメージをもたせたり、職場のビジョンを説明したりする内容であることから「展望の示唆」($\alpha = .853$)と解釈した。第 2 因子は、成長した点や言葉や態度で存在を認めたり、成功失敗によらずねぎらったりするという内容であることから「肯定的関与」($\alpha = .817$)と解釈した。第 3 因子は、少し背伸びをする仕事を与えたり、仕事が完了するまで任せたりする内容を含んでいることから「委任」($\alpha = .783$)と解釈した。

表 3.13 部下育成態度の因子分析の結果 (OJT 担当者 N=124)

項目	I	II	III
・現在の仕事が今後どのように生きるのか教えた	.859	.169	—
・成長のイメージをもたせた	.755	.199	.204
・職場のビジョンを説明した	.660	—	.205
・成功失敗のパターンを認識させた	.585	—	.167
・よりよい方法を考えさせた	.573	.303	.167
・成功失敗の原因を自分の言葉で語らせた	.486	.277	.244
・良かった点、成長した点を認めた	.187	.771	.225
・言葉と態度で存在を認めた	—	.760	.120
・長所、短所に応じて指導を行った	.297	.630	.229
・成長を期待していることを伝えた	.374	.592	.245
・緊張を緩和するように接した	.120	.510	—
・成功、失敗に関わらず、まずはねぎらった	—	.492	.222
・適度なストレスとなる難易度の仕事を与えた	.149	—	.666
・少し背伸びをして届く目標をもたせた	.435	.180	.599
・仕事が完了するまでまった	.163	.333	.588
・仕事に対してチャレンジする姿を見せた	.281	.369	.558
負荷量の平方和	3.251	2.953	1.888
寄与率	.203	.185	.118
累積寄与率	.203	.388	.506

OJT 対象者群の部下育成態度の尺度である 22 項目について、因子分析を行った。その結果、3 因子が抽出された。いずれの因子にも寄与しない 8 項目を除外して 14 項目で再度因子分析を行った。結果を表 3.14 に示す。3 因子を抽出し、因子寄与率は 69.1%であった。

第 1 因子から第 3 因子の解釈を以下に示す。第 1 因子は、成長した点や言葉や態度で存在を認めたり、成功失敗によらずねぎらったりするという内容であることから「肯定的関与」($\alpha = .928$)と解釈した。第 2 因子は、主に成長のイメージをもたせたり、職場のビジョンを説明したりする内容であることから「展望の示唆」($\alpha = .932$)と解釈した。第 3 因子は、少し背伸びをする仕事を与えたり、仕事が完了するまで任せたりする内容を含んでいることから「委任」($\alpha = .775$)と解釈した。

表 3.14 部下育成態度の因子分析の結果 (OJT 対象者 N=184)

項目	I	II	III
・良かった点、成長した点を認めてくれた	.871	.284	.209
・言葉と態度で存在を認めてくれた	.742	.342	.295
・成功、失敗に関わらず、まずはねぎらってくれた	.742	.231	.245
・成長を期待していることを伝えられた	.734	.314	.275
・長所、短所に応じて指導してくれた	.657	.439	.235
・職場のビジョンを説明してくれた	.292	.797	.253
・現在の仕事が今後どのように生きるのか教えてくれた	.365	.772	.295
・成長のイメージをもたせてくれた	.424	.740	.299
・少し背伸びをして届く目標をもたもたせてくれた	.311	.650	.415
・成功失敗のパターンを認識させてくれた	.292	.615	.357
・仕事に対してチャレンジする姿を見せてくれた	.452	.486	.436
・仕事が完了するまでまってくれた	.275	.390	.677
・一旦指示したら、その後はまかせてくれた	.242	.175	.635
・適度なストレスとなる難易度の仕事を与えてくれた	.189	.326	.570
負荷量の平方和	5.391	3.378	2.238
寄与率	.270	.261	.160
累積寄与率	.270	.531	.691

3.4.2 各因子間の相関

ここでは、OJT 担当者群及び OJT 対象者群の各因子の相関マトリックスを表 3.15 及び表 3.16 に示す。

表 3.15 変数の相関、平均、標準偏差 (OJT 担当者 N=124)

No.	因子名	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	専門分野に関する指導	3.474	.835	—								
2	社会化のための指導	4.075	.610	.645**	—							
3	自己主導型学習に関する指導	4.422	.528	.419**	.522**	—						
4	対応	4.010	.634	.230***	.204***	.214***	—					
5	状況判断	3.634	.729	.171	.103	.139	.795	—				
6	協力	4.000	.738	.110	.072	.110	.824	.738	—			
7	挑戦的態度	3.754	.677	.223	.234	.109	.823	.752	.787	—		
8	展望の示唆	3.586	.669	.610	.484	.406	.254	.215	.172	.204	—	
9	肯定的関与	4.245	.565	.462***	.403***	.475***	.568***	.425***	.458***	.482***	.448***	—
10	委任	3.635	.676	.562***	.356***	.283*	.431***	.417***	.334***	.401***	.518***	.518***

***p<.001, **p<.01, *p<.05

表 3.16 変数の相関、平均、標準偏差 (OJT 対象者 N=184)

No.	因子名	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	自己主導型学習に関する指導	3.725	1.057	—									
2	校務に関する指導	4.013	.934	.730***	—								
3	参与観察を含む授業指導	4.132	.842	.708***	.764***	—							
4	状況判断	3.725	.597	.433***	.428***	.447***	—						
5	目標設定	3.916	.740	.563***	.533***	.544***	.620***	—					
6	知識・技能の活用	3.954	.648	.480***	.507***	.550***	.692***	.650***	—				
7	専念	3.616	.554	.419***	.420***	.403***	.744***	.651***	.576***	—			
8	協力	3.967	.604	.410***	.337***	.435***	.665***	.575***	.649***	.660***	—		
9	肯定的関与	4.364	.786	.485***	.625***	.648***	.425***	.503***	.545***	.446***	.382***	—	
10	展望の示唆	3.863	.917	.699***	.742***	.714***	.472***	.611***	.623***	.488***	.416***	.752***	—
11	委任	3.985	.807	.525***	.576***	.588***	.400***	.544***	.584***	.394***	.372***	.585***	.692***

***p<.001, **p<.01, *p<.05

3.4.3 計画的OJTにおける諸要因の関係

ここでは、計画的OJTの効果に対して、計画的OJTのタイプが部下育成態度を媒介せずに各パフォーマンスに示す直接効果と部下育成態度を媒介することによって各パフォーマンスに示す間接効果を検討する。因子間の影響関係を明らかにするために、計画的OJTのタイプを説明変数、部下育成態度を媒介変数、パフォーマンスを従属変数として共分散構造分析を行った。OJT担当者群とOJT対象者群の共分散構造分析の結果を表3.17及び表3.18に示す。

OJT担当者群の結果において、適合度は、GFI=.998、AGFI=.874、CFI=.999、RMSEA=.0、AIC=108.651であった。モデルの当てはまりが最適であった。

各因子間の結果は次の通りである、文脈的パフォーマンスの「挑戦的態度」は、計画的OJTのタイプの「自己主導型学習に関する指導」によって負に規定されており、直接効果が見られた。その他の計画的OJTのタイプには、直接効果は見られなかった。

一方で、計画的OJTのタイプの「専門分野に関する指導」は全ての部下育成態度を正に規定しており、「自己主導型学習に関する指導」は、部下育成態度の「肯定的関与」を正に規定していた。部下育成態度の「肯定的関与」及び「委任」は、タスクパフォーマンスの「対応」と「状況判断」、文脈的パフォーマンスの「協力」と「挑戦的態度」を正に規定していた。「社会化のための指導」は、部下育成態度及びパフォーマンスを規定していなかった。部下育成態度の「展望の示唆」はいずれのパフォーマンスも規定していなかった。

表 3.17 OJT 担当者の共分散構造解析の結果 (N=124)

効果	パフォーマンス 部下育成態度	パス	計画的 OJT の因子名	推定値	標準 誤差	確率
	対応	←	専門分野に関する指導	-.138	.085	.219
	状況判断	←	専門分野に関する指導	-.132	.106	.276
	協力	←	専門分野に関する指導	-.173	.107	.152
	挑戦的態度	←	専門分野に関する指導	-.124	.095	.291
	対応	←	社会化のための指導	.031	.106	.763
	状況判断	←	社会化のための指導	-.055	.131	.618
	協力	←	社会化のための指導	-.045	.132	.679
	挑戦的態度	←	社会化のための指導	.169	.118	.112
	対応	←	自己主導型学習に関する 指導	-.057	.108	.525
	状況判断	←	自己主導型学習に関する 指導	-.042	.135	.665
	協力	←	自己主導型学習に関する 指導	-.088	.136	.367
直接効果	挑戦的態度	←	自己主導型学習に関する 指導	-.192	.121	.042 **
間接効果	展望の示唆	←	専門分野に関する指導	.491	.073	***
間接効果	肯定的関与	←	専門分野に関する指導	.306	.067	.002 **
間接効果	委任	←	専門分野に関する指導	.568	.079	***
	展望の示唆	←	社会化のための指導	.096	.107	.324
	肯定的関与	←	社会化のための指導	.048	.097	.65
	委任	←	自己主導型学習に関する 指導	.075	.105	.475
	展望の示唆	←	自己主導型学習に関する 指導	.138	.101	.083
間接効果	肯定的関与	←	自己主導型学習に関する 指導	.307	.089	***
	対応	←	展望の示唆	-.019	.092	.848
	状況判断	←	展望の示唆	.008	.114	.940
	協力	←	展望の示唆	.005	.115	.963

	挑戦的態度	←	展望の示唆	-.064	.103	.526	
間接効果	対応	←	肯定的関与	.523	.104		***
間接効果	状況判断	←	肯定的関与	.348	.130		***
間接効果	協力	←	肯定的関与	.480	.131		***
間接効果	挑戦的態度	←	肯定的関与	.452	.117		***
間接効果	対応	←	委任	.252	.089	.008	**
間接効果	状況判断	←	委任	.338	.111	.001	**
間接効果	協力	←	委任	.220	.112	.032	*
間接効果	挑戦的態度	←	委任	.262	.100	.009	**

OJT 対象者群の結果において、適合度は、GFI=.999、AGFI=.942、CFI=1.000、RMSEA=.090、AIC=131.916 であった。RMSEA の値が.050 を超えており、比較的高いが、最も当てはまりの良いモデルであったため、分析を進めることとした。

タスクパフォーマンスの「目標設定」及び文脈的パフォーマンスの「協力」が、計画的 OJT のタイプの「自己主導型学習に関する指導」に正に規定されていた。文脈的パフォーマンスの「協力」は計画的 OJT のタイプの「参与観察による専門分野指導」にも正に規定されていた。

また、計画的 OJT のタイプの「自己主導型学習に関する指導」は、部下育成態度の「展望の示唆」を正に規定していた。「校務に関する指導」及び「参与観察による専門分野指導」は全ての部下育成態度を規定していた。部下育成態度の「展望の示唆」は、タスクパフォーマンスの「状況把握」を正に規定していた。部下育成態度の「委任」はタスクパフォーマンスの「目標設定」及び「状況把握」を正に規定していた。部下育成態度の「肯定的関与」はいかなるパフォーマンスも規定していなかった。タスクパフォーマンスの「知識・技術の活用」と文脈的パフォーマンスの「専念」は、計画的 OJT のタイプや部下育成態度から規定されていなかった。

表 3.18 OJT 対象者群における共分散構造分析の結果 (N=182)

効果	パフォーマンス 部下育成態度	パス	計画的 OJT のタイプ	推定値	標準 誤差	確率
	知識・技能の活用	←	自己主導型学習に関する指導	.158	.059	.132
直接効果	目標設定	←	自己主導型学習に関する指導	.229	.064	.013 *
	状況判断	←	自己主導型学習に関する指導	.033	.056	.713
	専念	←	自己主導型学習に関する指導	.161	.055	.125
直接効果	協力	←	自己主導型学習に関する指導	.222	.061	.038 *
	知識・技能の活用	←	校務に関する指導	.011	.074	.926
	目標設定	←	校務に関する指導	-.005	.081	.961
	状況判断	←	校務に関する指導	-.044	.070	.661
	専念	←	校務に関する指導	.028	.069	.808
	協力	←	校務に関する指導	-.195	.076	.099
	知識・技能の活用	←	参与観察による専門分野指導	.104	.080	.359
	目標設定	←	参与観察による専門分野指導	.071	.087	.479
	状況判断	←	参与観察による専門分野指導	.147	.076	.135
	専念	←	参与観察による専門分野指導	-.027	.074	.814
直接効果	協力	←	参与観察による専門分野指導	.229	.083	.047 **
	肯定的関与	←	自己主導型学習に関する指導	-.115	.060	.156
	委任	←	自己主導型学習に関する指導	.125	.069	.165
間接効果	展望の示唆	←	自己主導型学習に関する指導	.212	.055	***
間接効果	肯定的関与	←	校務に関する指導	.364	.077	***
間接効果	展望の示唆	←	校務に関する指導	.379	.075	***
間接効果	委任	←	校務に関する指導	.303	.078	***
間接効果	展望の示唆	←	参与観察による専門分野指導	.276	.081	***

間接効果	肯定的関与	←	参与観察による専門分野指導	.450	.083	***
間接効果	委任	←	参与観察による専門分野指導	.356	.087	***
	知識・技能の活用	←	肯定的関与	.133	.078	.196
	目標設定	←	肯定的関与	.076	.085	.404
	状況判断	←	肯定的関与	.111	.073	.213
	専念	←	肯定的関与	.190	.072	.065
	協力	←	肯定的関与	.135	.080	.198
	知識・技能の活用	←	展望の示唆	.116	.085	.373
	目標設定	←	展望の示唆	.216	.092	.059
間接効果	状況判断	←	展望の示唆	.266	.080	.018 *
	専念	←	展望の示唆	.180	.078	.165
	協力	←	展望の示唆	.066	.087	.617
	知識・技能の活用	←	委任	.091	.066	.310
間接効果	目標設定	←	委任	.194	.072	.014 **
間接効果	状況判断	←	委任	.257	.062	***
	専念	←	委任	.073	.061	.415
	協力	←	委任	.108	.068	.236

3.5 データ分析結果の考察

ここでは、OJT 担当者群と OJT 対象者群の探索的因子分析、及び、共分散構造分析の結果についての考察を行う。OJT 担当者及び OJT 対象者の結果の差異を明確にして解釈するために探索的因子分析により抽出した因子名を表 3.19 に示す。加えて OJT 担当者群及び OJT 対象者群の共分散構造分析の結果を計画的 OJT の効果モデルとして図 3.5、図 3.6 に示す。計画的 OJT の効果モデルの図においては、有意なパスのみパス係数を記載する。

探索的因子分析の結果より、OJT 担当者群と OJT 対象者群の因子分析の結果では、計画的 OJT のタイプ、パフォーマンス、部下育成態度の因子において差が見られた。

計画的 OJT のタイプは、OJT 担当者群と OJT 対象者群の因子分析の結果においてそれぞれ 3 因子に分けられた。OJT 担当者群においては、自己主導型学習に関する指導、社会化のための指導、専門分野に関する指導で構成されている。OJT 対象者群においては、自己主導型学習に関する指導、校務に関する指導、参与観察による専門分野指導で構成されている。双方の結果から自己主導型学習に関する指導においては共通している。一方、OJT 担当者群では、組織の一員として職務に当たるように指導をする社会化のための指導が表れているのに対して、OJT 対象者群では、広く職務に通じる内容である校務に関する指導が表れている。専門分野に関する指導においては、OJT 対象者群が参与観察によって指導を受けていると認識している。これは、OJT 対象者群が徒弟制のように OJT 担当者の職務に当たる姿を観て学んでいるということの認識の表れであると考えられる。

効果においては、タスクパフォーマンスと文脈的パフォーマンスのいずれの因子においても類似点と差が見られた。タスクパフォーマンスでは、OJT 担当者群において 2 因子、OJT 対象者群において 3 因子が抽出された。双方に共通している因子は、状況判断であった。OJT 担当者群の残りの因子は、対応であり、広くタスクパフォーマンスに関わる内容であった。それに対して、OJT 対象者群では、知識・技能の活用及び目標設定が抽出された。

文脈的パフォーマンスでは、OJT 担当者群及び OJT 対象者群において 2 因子

が抽出された。双方に協力の因子が抽出された。一方で、OJT 担当者群では、挑戦的態度、OJT 対象者群では、専念が抽出された。因子の構成尺度より、双方の文脈的パフォーマンスにおける認識の違いが明らかになった。

部下育成態度では、双方に3因子が抽出された。いずれも、展望の示唆、肯定的関与、委任であった。先行研究でOJTのタイプとされていた職務が完了するまで待つという委任は、OJTのタイプではなく、部下育成態度であると明らかになった。他の項目も、構成する尺度が同質であり、双方の認識が近いと解釈することができる。

表 3.19 探索的因子分析の結果

因子名	No.	OJT 担当者	OJT 対象者
計画的 OJT のタイプ	1	自己主導型学習に関する指導	自己主導型学習に関する指導
	2	社会化のための指導	校務に関する指導
	3	専門分野に関する指導	参与観察による専門分野指導
タスクパフォーマンス	1	対応	状況判断
	2	状況判断	目標設定
			知識・技能の活用
文脈的パフォーマンス	1	協力	専念
	2	挑戦的態度	協力
部下育成態度	1	展望の示唆	肯定的関与
	2	肯定的関与	展望の示唆
	3	委任	委任

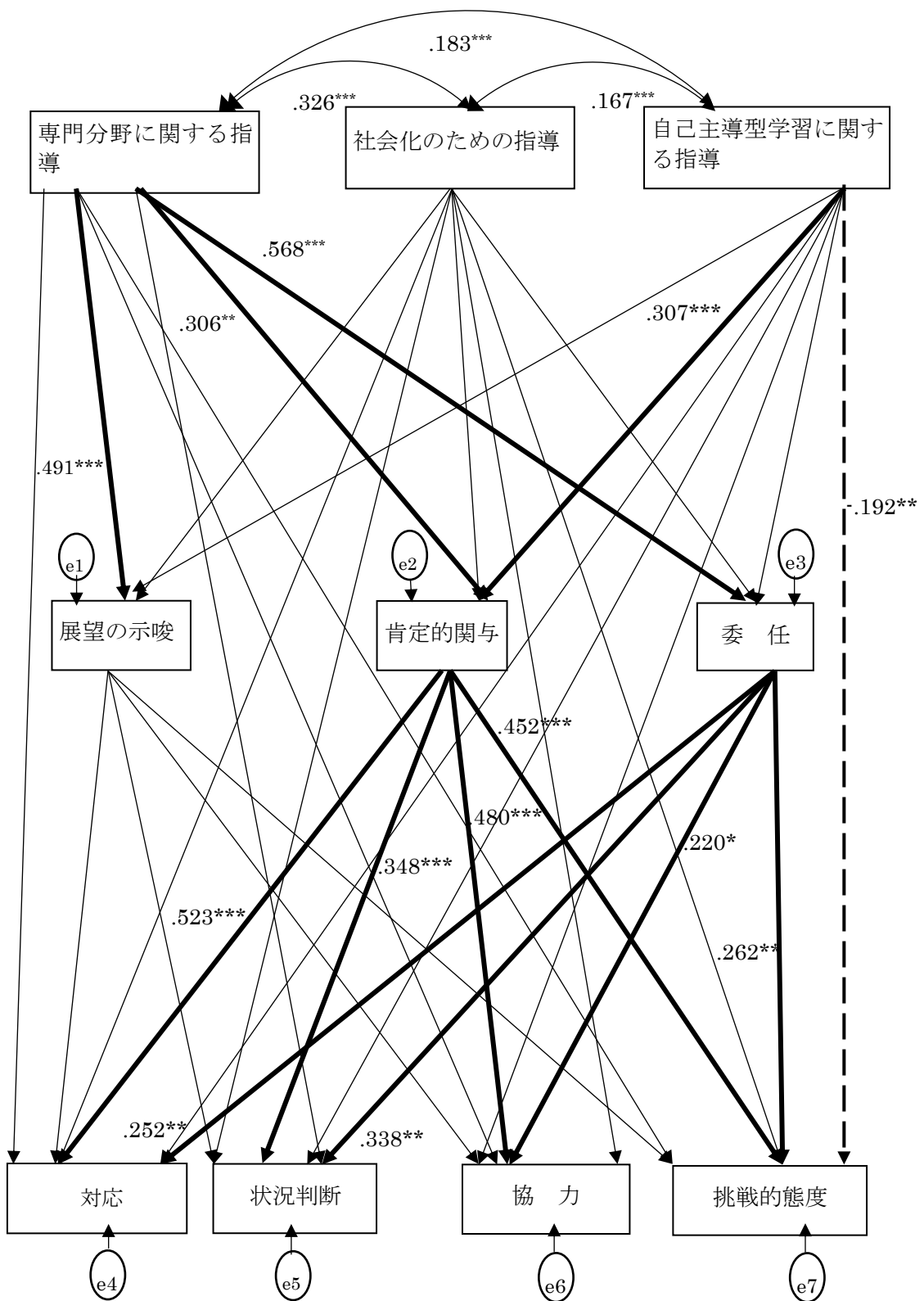
共分散構造分析についての解釈については以下にまとめる。まず、計画的 OJT の直接効果についてである。OJT 担当者群では、計画的 OJT のタイプの自己主導型学習に関する指導が文脈的パフォーマンスの挑戦的態度を負に規定しており、負の直接効果が見られた。一方、OJT 対象者群では、計画的 OJT のタイプの自己主導型学習に関する指導がタスクパフォーマンスの目標設定と文脈的パフォーマンスの協力を正に規定している。自己主導型学習に関する指導の実施によって、目標設定するパフォーマンスや同僚と協力するパフォーマンスに効果が表れるということが明らかになった。自己主導型学習に関する指導について、OJT 担当者群では、負の直接効果、OJT 対象者群では、正の直接効果が表れた。ここでは、双方の認識が異なることが明らかになった。OJT 担当者群では、この他に直接効果が見られない。つまり、OJT 担当者群は、計画的 OJT の直接

的な実施に正の効果が表れないと認識していることが分かる。ここまでの内容は、仮説1の計画的OJTのタイプがパフォーマンスに及ぼす効果に差が表れるという内容を部分的に支持していると解釈することができる。

次に、計画的OJTの間接効果についてである。OJT担当者群の結果において、計画的OJTのタイプの専門分野に関する指導と自己主導型学習に関する指導は共に肯定的関与を媒介し、タスクパフォーマンスの対応と状況判断、文脈的パフォーマンスの協力と挑戦的態度に正の間接効果を示した。OJT担当者群は、専門分野に関する指導や自己主導型学習に関する指導を行う際には、肯定的に関与することで、パフォーマンスに対する効果が表れると認識している。また、専門分野に関する指導は、委任を媒介することでも、4つのパフォーマンスに間接効果を示している。専門分野について指導を行う際には、ある程度、OJT対象者に任せるという行為で効果が表れると認識している。OJT対象者群では、計画的OJTのタイプの校務に関する指導と参与観察による専門分野指導は、部下育成態度の肯定的関与、展望の示唆、委任を媒介してパフォーマンスに効果を示している。自己主導型学習に関する指導は、展望の示唆を媒介して効果を示している。部下育成態度の展望の示唆は、タスクパフォーマンスの状況判断に効果を示している。委任は、タスクパフォーマンスの目標設定と状況判断に効果を示している。さらに、OJT担当者群において、自己主導型学習に関する指導は挑戦的態度に負の直接効果を示しているが、肯定的関与を媒介することで正の間接効果を示している。以上のことより、仮説2の部下育成態度の計画的OJTのタイプとパフォーマンスを媒介する機能については支持されたと解釈できる。

ここまで述べてきたことより仮説1・2において、OJT担当者とOJT対象者には差があると解釈できる。

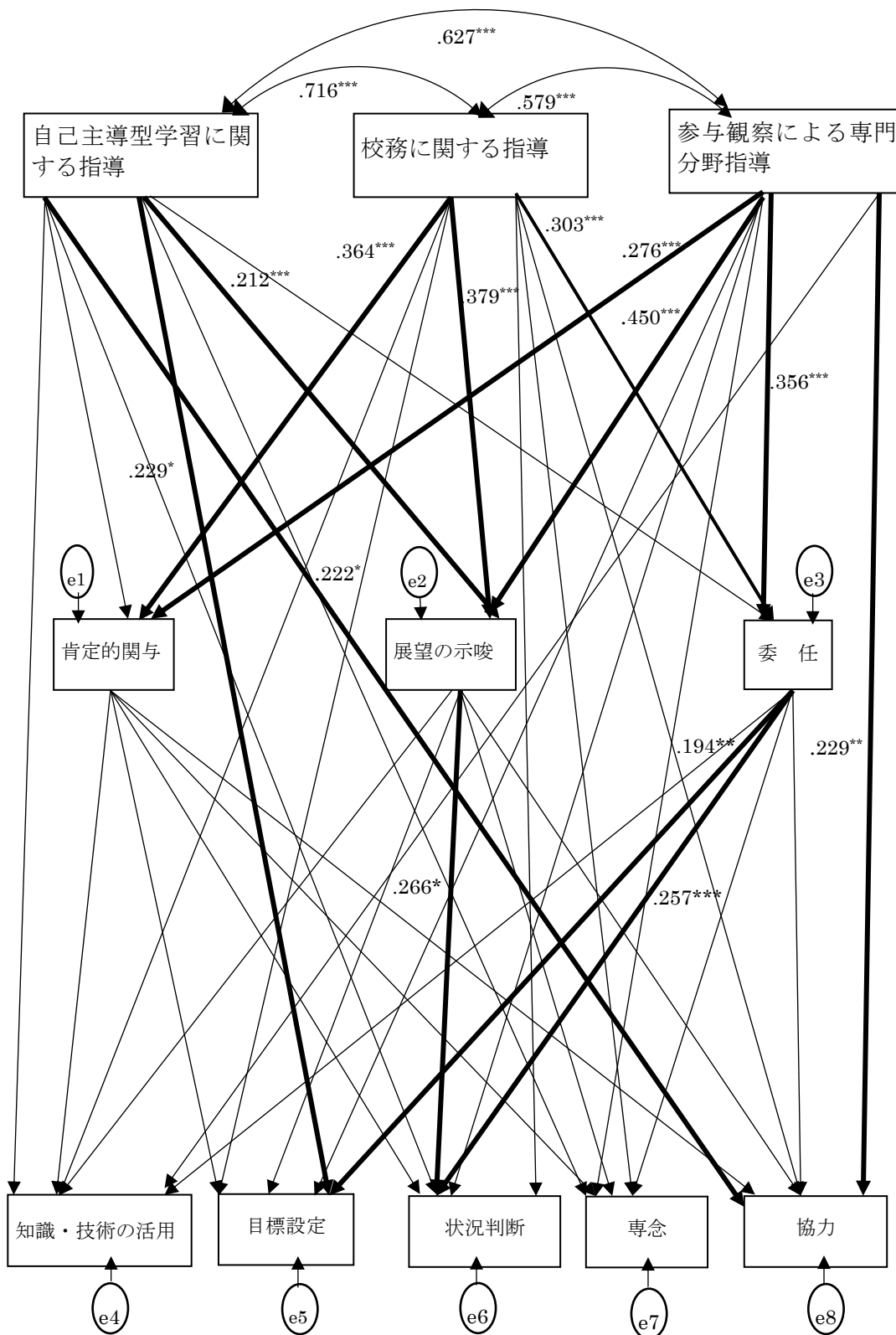
先行研究との関連において、榊原(2004)では、権限委譲が能力形成に効果があるとしていたが、権限委譲に当たる本研究の「委任」が間接効果を示した。つまり、権限委譲は、OJTのタイプではなく、計画的OJTのタイプを媒介して効果を高めるための態度であるということが明らかになった。榊原(2004)が示したOJTによる効果に関する重回帰分析の説明率は高くなかったが、本研究における計画的OJTの効果モデルの適合度は、有効な値を示している。



適合度 : GFI=.998, AGFI=.874, CFI=.999, RMSEA=.0, AIC=108.651

***p<.001, **p<.01, *p<.05

図 3.5 共分散構造分析の結果 (OJT 担当者 N=124)



適合度 : GFI=.999, AGFI=.942, CFI=1.000, RMSEA=.090, AIC=131.916

*** p<.001, ** p<.01, * p<.05

図 3.6 共分散構造分析の結果 (OJT 対象者 N=182)

3.6 まとめ

本章では、OJT 担当者群と OJT 対象者群のデータを用いて計画的 OJT のタイプとタスクパフォーマンス及び文脈的パフォーマンス、部下育成態度に関する因子を抽出し、それらの関係を共分散構造分析で明らかにした。結論として、計画的 OJT には、直接効果と間接効果が存在した。

OJT 担当者は計画的 OJT を実施する際に、部下育成態度を行うことによって、効果を高めている。OJT 担当者は専門分野に関する指導や自己主導型学習に関する指導を実施する際に肯定的に関与したり、委任したりすることで間接効果を高めている。OJT 対象者群において自己主導型学習に関する指導と参与観察による専門分野指導が目標設定や協力に直接効果を示している。同時に校務に関する指導を含む 3 つの計画的 OJT のタイプが展望の示唆や委任を介して、目標設定や状況判断に効果を示している。

また、OJT 担当者群の方は抽出された全てのパフォーマンスに間接効果を示している。このことは、計画的 OJT の実施者である OJT 担当者が効果を示すパフォーマンスに対する目標と見通しをもって部下育成態度を行うことで計画的 OJT の効果を上げていると解釈できる。一方で、OJT 対象者群のパフォーマンスへの効果には、ばらつきがあり、認識が定まっていない。おそらく職務経験を積むことで、これらの認識が明確になると推測される。

一方で、自己主導型学習に関する指導による負の効果の存在も明らかとなった。また、社会化のための指導のように効果を示さない計画的 OJT のタイプが存在した。社会化のための指導は、OJT 担当者にとって、効果を示す計画的 OJT のタイプではないと認識されている。社会化のための指導が、「組織の一員として、職務に当たる上での役割や生活に関するアドバイスについての内容」であり、同僚と協力して行うことから、実施する側にとって効果の掌握が困難になる。そのため、パフォーマンスに効果を示していないとも考えることができる。このことから、計画的 OJT は、実施すれば効果が出るというわけではないことが分かる。効果を得るためにパフォーマンスとの関連を考えて実施していく必要がある。

3.6.1. 実務への応用

実務において、職務経験1から3年目のOJT対象者のパフォーマンスを高めるためには意図的に様々な計画的OJTのタイプを実施することが有効である。専門分野に関する指導の実施により、タスクパフォーマンスや文脈的パフォーマンスに対して効果が表れる。その際、単なる実施では効果を得ることはできない。委任したり部下育成態度を工夫したりすることが必要である。自己主導型学習に関する指導を行う際には、意識的に部下育成態度を行うことで効果を期待できる。自己主導型学習に関する指導を実施する際に、単に指導するだけでは負の効果をもたらすため留意が必要である。。

本章の知見を生かし、OJT担当者は、計画的OJTの実施の際にOJT対象者が認識する特徴を把握することができる。また、本章の知見は、効果を上げたいパフォーマンスに対して有効な計画的OJTのタイプを意図的に行う際に生かすことができる。さらに、組織において計画的OJTを実施する際に、効果が出せずに悩むOJT担当者への部下育成態度の有効性の伝達による解決の糸口の提供が期待できる。

第4章

職務経験による計画的 OJT の効果の比較

4.1 計画的 OJT の効果の測定における課題

先行研究の概観を通じて、OJT のタイプによる効果への指摘が見られる。しかし、先行研究において、限定した期間での比較を通して、OJT の効果を言及していない現状がある。第3章では、主に、計画的 OJT のタイプのパフォーマンスへの直接効果と部下育成態度を媒介することによる間接効果を職務経験1年目から3年目の OJT 対象者群とそれらの指導をした OJT 担当者の意識に焦点を当てて明らかにした。第3章では、対象とする計画的 OJT の期間は1年目から3年目であったが、本研究では、さらに精緻な検証を進めるため、対象を職務経験1年目と2年目に限定する。

先行研究において様々な OJT のタイプや効果に関する概念が見られる。したがって、研究を進めるに当たって、職務経験1年目及び2年目を検討する際にも、OJT 対象者が認識する計画的 OJT のタイプやパフォーマンスに差が見られると推測される。さらに、計画的 OJT のタイプのパフォーマンスへの直接効果も異なると考えられる。そこで、本章の目的を職務経験1年目及び2年目の OJT 対象者が認識する計画的 OJT のタイプが、タスクパフォーマンスと文脈的パフォーマンスに及ぼす影響関係を明らかにすることとする。

4.2 分析仮説

本章では、職務経験1年目と2年目のOJT対象者が認識する計画的OJTの効果についての以下の2つの仮説を設定する。そして、図4.1の計画的OJTの効果モデルの妥当性を検証する。

仮説1：職務経験1年目及び2年目のOJT対象者が認識する計画的OJTのタイプ、タスクパフォーマンス、文脈的パフォーマンスにはそれぞれ差が見られる。

仮説2：職務経験1年目及び2年目のOJT対象者が認識する計画的OJTのタイプが、タスクパフォーマンスと文脈的パフォーマンスに及ぼす影響関係には差が見られる。

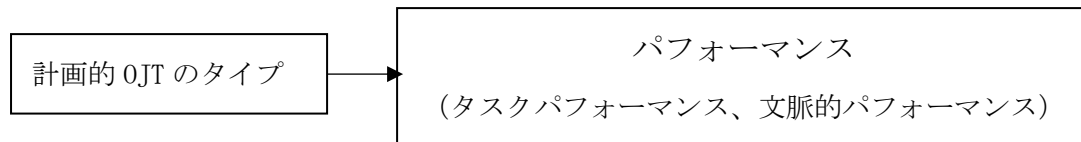


図 4.1 計画的OJTの効果モデル

4.3 質問紙調査のデータに対する分析

ここでも、第3章と同様に、組織内の若手の増加によって、計画的な人材育成が進められている小学校教員を対象にする。第3章で収集したデータを用いて、経験年数に応じて実施される計画的OJTのタイプのタスクパフォーマンス及び文脈的パフォーマンスへの効果について考察する。職務経験1年目及び2年目のOJT対象者群の回答者の属性は表4.1の通りである。

表 4.1 回答者の属性

属性		1年目 N=75 (%)	2年目 N=62 (%)
性別	男性	25 (33)	23 (37)
	女性	50 (67)	39 (63)
年齢	20代	59 (79)	52 (84)
	30代	12 (16)	8 (13)
	40代以上	4 (5)	2 (3)
OJT 担当者の職層	教諭	16 (21)	7 (11)
	主任教諭	44 (59)	41 (66)
	主幹教諭	15 (20)	14 (23)
組織の規模	6～11 学級	18 (24)	10 (16)
	12～17 学級	24 (32)	26 (42)
	18 学級以上	33 (36)	26 (42)

4.4 職務経験による計画的 OJT の効果の分析

本節では、職務経験 1 年目と 2 年目の各 OJT 対象者群に対して、計画的 OJT のタイプによるパフォーマンスへの影響関係に関する分析を行う。

まず、設定した計画的 OJT のタイプとタスクパフォーマンス及び文脈的パフォーマンスの測定尺度におけるデータに対して探索的因子分析（最尤法、バリマックス回転）を行う。そして、その結果により、各因子についての解釈を示す。因子の抽出は、因子負荷量.56 以上を持つ項目で行い、因子寄与率が約 50% 以上まで求める。その上で、各因子の関係については重回帰分析の結果により明らかにする。

4.4.1 重回帰分析によるモデルの検討

重回帰分析は、結果となる従属変数といくつかの要因である説明変数の相互の関係を明らかにするものである。計画的 OJT のタイプとパフォーマンスの関係が重回帰式に当てはまるならば、以下の回帰式が成り立つことになる。重回帰分析の手順として、まず、重回帰モデルを求める。次に決定係数 R^2 を求め、重回帰モデルの当てはまりの良さを評価する（ R は重相関係数）。

$$y = \sum_{i=1}^n \alpha_i x_i + \beta$$

y :従属変数 x_i :説明変数 α :偏回帰係数 β :定数

4.4.2 職務経験別の因子分析の結果

ここでは、職務経験別に各項目において行った探索的因子分析の結果を示す。

(1) 計画的 OJT のタイプ

職務経験 1 年目の OJT 対象者群における計画的 OJT のタイプに関する測定尺度 19 項目を得点化し、因子分析を行った。その結果、3 因子が抽出された。いずれの因子にも寄与しない 5 項目を除外して 14 項目で再度因子分析を行った。その結果を表 4.2 に示す。因子寄与率は 74.7%であった。第 1 因子から第 3 因子について、信頼性分析によるクロンバックのアルファ（以下： α ）係数を求めた。そして、「自己主導型学習に関する指導」（ $\alpha = .94$ ）、「社会化のための指導」（ $\alpha = .92$ ）、「参与観察を含む直接指導」（ $\alpha = .88$ ）と解釈した。

同様に、2 年目の OJT 対象者群における計画的 OJT のタイプに関する 19 項目を得点化し、因子分析を行った。その結果、3 因子が抽出された。いずれの因子にも寄与しない 5 項目を除外して 14 項目で再度因子分析を行った。その結果を表 4.2 に示す。因子寄与率は 76.1%であった。第 1 因子から第 3 因子をそれぞれ「参与観察を含む職務指導」（ $\alpha = .93$ ）、「自己主導型学習に関する指導」（ $\alpha = .95$ ）、「社会化のための指導」（ $\alpha = .90$ ）と解釈した。

表 4.2 計画的 OJT のタイプの因子分析の結果

項目	1 年目 (N=75)			2 年目 (N=62)		
	I	II	III	I	II	III
自分が成長していくための仕事上での計画のたて方について指導を受けた	.882	.308	.296	.296	.862	.233
自分が成長していくための仕事上での自己評価の仕方について指導を受けた	.846	.389	.223	.280	.763	.455
自分が成長していくための仕事上での目標のたて方について指導を受けた	.831	.324	.321	.154	.891	.367
問題を解決する場面を与えられ、指導を受けた	.627	.469	.313	—	—	—
仕事における改善案を考えさせられた	.582	.172	.471	—	—	—
校務に関する知識・技術について直接指導を受けた	.312	.810	.365	.616	.237	.480
生活や仕事態度についてのアドバイスを受けた	.360	.731	.220	.297	.262	.716
外部との折衝に関する知識・技術について直接指導を受けた	.391	.689	.338	.571	.231	.478
担当している仕事についての意義や意味を伝えられた	.559	.574	.311	.367	.304	.682
同僚と協力して職務に当たる際の役割や分担について指導を受けた	—	—	—	.233	.330	.884
授業に関する知識・技術について直接指導を受けた	.158	.449	.721	.777	.159	.242
仕事を進めるために必要となる情報を集めるよう指導を受けた	.434	.122	.681	.583	.545	.330
児童の生活指導に関する知識・技術について直接指導を受けた	.166	.535	.680	.863	.162	.327
OJT 担当者の授業や仕事の様子を観察する機会を与えられた	.247	.206	.642	.816	.283	.253
授業や仕事の様子を観察する際のポイントについての指導を受けた	.390	.290	.594	.611	.517	.116
職場の他の先輩や同僚からも指導を受けられるよう配慮された	—	—	—	.565	.498	.178
負荷量の平方和	4.062	3.226	3.164	4.218	.443	2.997
寄与率	.290	.230	.226	.301	.246	.214
累積寄与率	.290	.521	.747	.301	.547	.761

(2) タスクパフォーマンス

職務経験 1 年目の OJT 対象者群におけるタスクパフォーマンスに関する 14 項目を得点化し、因子分析を行った。その結果、2 因子が抽出された。いずれの因子にも寄与しない 5 項目を除外して 9 項目で再度因子分析を行った。結果

を表 4.3 に示す。2 因子を抽出し、因子寄与率は 64.1%であった。第 1 因子および第 2 因子をそれぞれ「目標設定」($\alpha = .90$)「対応」($\alpha = .86$)と解釈した。

同様に、2 年目の OJT 対象者群におけるタスクパフォーマンスに関する 14 項目を得点化し、因子分析を行った。その結果、2 因子が抽出された。いずれの因子にも寄与しない 1 項目を除外して 13 項目で再度因子分析を行った。結果を表 4.3 に示す。2 因子を抽出し、因子寄与率は 67.3%であった。第 1 因子及び第 2 因子をそれぞれ「指導技術向上を含む対応」($\alpha = .94$)、「目標設定」($\alpha = .93$)と解釈した。なお、いずれに寄与しなかった質問項目「場当たりの職務に取り組むようになった」(逆転項目)は表中より割愛した。

表 4.3 タスクパフォーマンスの因子分析の結果

項目	1 年目 (N=75)		2 年目 (N=62)	
	I	II	I	II
目標達成のための手立てを具体的に考えることができるようになった	.925	.246	.344	.812
仕事における目標を見出すことができるようになった	.870	.236	.367	.794
より適切な授業計画や授業実施ができるようになった	.604	.353	.643	.438
より適切に保護者、地域、外部機関に対応できるようになった	—	—	.744	.261
より適切な生活指導ができるようになった	—	—	.693	.388
校務に参画することができるようになった	—	—	.672	.392
目標達成に向けて、自主的に取り組むことができるようになった	.745	.310	.331	.919
進捗状況の把握をもとに、職務に取り組むことができるようになった	.192	.835	.826	.334
複数の案や問題点に関し、それぞれの重要度、緊急度、効果等を判断することができるようになった	.226	.720	.641	.338
仕事内容を検討し問題を抽出することができるようになった	.242	.681	.789	.218
仕事全体の進捗状況を把握することができるようになった	.250	.677	.752	.345
仕事に必要な情報を収集・分析することができるようになった	.396	.632	.730	.415
課題に対して自ら意思決定し、実行することができるようになった	—	—	.577	.275
負荷量の平方和	2.897	2.871	5.408	3.338
寄与率	.322	.319	.416	.257
累積寄与率	.322	.641	.416	.673

(3) 文脈的パフォーマンス

職務経験1年目のOJT対象者群における文脈的パフォーマンスに関する13項目を得点化し、因子分析を行った。その結果、2因子が抽出された。いずれの因子にも寄与しない6項目を除外して7項目で再度因子分析を行った。結果を表4.4に示す。2因子を抽出し、因子寄与率は62.9%であった。第1因子を「専心」($\alpha = .86$)と解釈した。第2因子は、1項目のみの寄与であったため不採用とした。

同様に、2年目のOJT対象者群における文脈的パフォーマンスに関する13項目を得点化し、因子分析を行った。その結果、2因子が抽出された。いずれの因子にも寄与しない4項目を除外して9項目で再度因子分析を行った。結果を表4.4に示す。2因子を抽出し、因子寄与率は65.8%であった。第1因子及び第2因子をそれぞれ「自立」($\alpha = .89$)、「連携」($\alpha = .89$)と解釈した。

表4.4 文脈的パフォーマンスの因子分析の結果

項目	1年目(N=75)		2年目(N=62)	
	I	II	I	II
困難な業務や業務の改善に意欲的に取り組むことができなくなった	.784	.316	.545	.566
積極的に困難な仕事に取り組むようになった	.718	.212	.734	.218
率先して仕事の問題を解決するようになった	.708	.209	.790	.287
課題を成し遂げるための障害を克服し続けるようになった	.689	.317	.767	.282
職場内で職務に関する情報を共有できるようになった	.590	.467	.165	.984
上から、指示、監督されなくとも自己の職務を自らの責任をもって完遂することができるようになった	.579	—	—	—
先輩、同僚と連携・協力して行動することができるようになった	.142	.987	.368	.568
常に自己啓発に努めるようになった	—	—	.752	.211
自己修練と自己管理を実践するようになった	—	—	.710	.348
負荷量の平方和	2.914	1.492	3.279	1.987
寄与率	.416	.213	.410	.248
累積寄与率	.416	.629	.410	.658

4.4.3 因子間の相関

ここでは、職務経験1年目と2年目のOJT対象者の因子間の相関マトリックスをそれぞれ表4.5及び表4.6に示す。

表 4.5 1年目のOJT対象者の相関マトリックス(N=75)

項目	M	SD	1	2	3	4	5
1 自己主導型学習に関する指導	4.067	.889					
2 社会化のための指導	4.233	.863	.784***				
3 参与観察を含む直接指導	4.485	.634	.721***	.721***			
4 目標設定	4.080	.645	.557***	.573***	.659***		
5 対応	3.744	.596	.361***	.516***	.516***	.573***	
6 専心	3.818	.505	.407***	.426***	.473***	.679***	.720***

***p<.001, **p<.01, *p<.05

表 4.6 2年目のOJT対象者の相関マトリックス(N = 62)

項目	M	SD	1	2	3	4	5	6
1 参与観察を含む直接指導	4.030	.933						
2 自己主導型学習に関する指導	3.532	1.104	.693***					
3 社会化のための指導	3.715	1.134	.705***	.670***				
4 指導技術向上を含む対応	3.720	.624	.616***	.668***	.464***			
5 目標設定	3.737	.854	.487***	.617***	.531***	.699***		
6 自立	3.526	.693	.400***	.481***	.479***	.679***	.659***	
7 連携	3.822	.644	.461***	.481***	.297***	.781***	.646***	.634***

***p<.001, **p<.01, *p<.05

4.4.4 計画的OJTにおける諸要因の関係

計画的OJTのタイプがパフォーマンスに示す効果を検討するために、説明変数を計画的OJTのタイプ、従属変数をパフォーマンスとする重回帰分析を行った。重回帰分析では、逐次選択法で最大モデルからの変数の増減により自由度調整寄与率が最も高い変数の組み合わせの探索を行った。職務経験1年目と2年目のOJT対象者群の結果をそれぞれ表4.7と表4.8に示す。

1年目のOJT対象者群では、2つの計画的OJTのタイプが3つのパフォーマンスを規定している。計画的OJTのタイプの「社会化のための指導」は、タスクパフォーマンスの「対応」を規定していた。「参与観察を含む直接指導」はタスクパフォーマンスの「目標設定」「対応」、文脈的パフォーマンスの「専心」を規定していた。一方で、「自己主導型学習に関する指導」は、パフォーマンスを規定していなかった。

2年目のOJT対象者群では、2つの計画的OJTのタイプが3つのパフォーマンスを規定している。計画的OJTのタイプの「参与観察を含む直接指導」は、タスクパフォーマンスの「指導技術向上を含む対応」と文脈的パフォーマンスの「連携」を規定していた。「自己主導型学習に関する指導」はタスクパフォーマンスの「指導技術向上を含む対応」「目標設定」、文脈的パフォーマンスの「連携」を規定していた。一方で、「社会化のための指導」は、パフォーマンスを規定していなかった。また、文脈的パフォーマンスの「自立」は、計画的OJTのタイプに規定されていなかった。

決定係数の値は、タスクパフォーマンスの方が文脈的パフォーマンスよりも高い。「目標設定」や「指導技術向上を含む対応」は比較的高い説明率を示した。

表4.7 1年目の計画的OJTの影響関係についての重回帰分析の結果(N=75)

従属変数	説明変数					
	<タスクパフォーマンス>				<文脈的パフォーマンス>	
	目標設定		対応		専心	
<計画的OJTのタイプ>	β	t	β	t	β	t
自己主導型学習に関する指導	.085	.559	-.269	1.609	.057	.318
社会化のための指導	.158	1.041	.447**	2.670	.146	.815
参与観察を含む直接指導	.484***	3.578	.388*	2.589	.327**	2.042
決定係数 (R ²)	.456***		.334***		.330***	

***p<.001,**p<.01,*p<.05

表 4.8 2年目の計画的 OJT の影響関係についての重回帰分析の結果 (N=62)

従属変数	説明変数							
	<タスクパフォーマンス>				<文脈的パフォーマンス>			
	指導技術向上を含む対応		目標設定		自立		連携	
<計画的 OJT のタイプ>	β	t	β	t	β	t	β	t
参与観察を含む直接指導	.352*	2.438	.020	.126	-.299	.002	.334*	1.93
自己主導型学習に関する指導	.507***	3.677	.466**	3.102	.292	1.758	.379*	2.289
社会化のための指導	-.240	-888	.204	1.338	.285	1.694	-.193	-1.148
決定係数 (R ²)	.499***		.405***		.276***		.279***	

***p<.001,**p<.01,*p<.05

4.5 考察

ここでは、職務経験別の因子分析及び重回帰分析の結果について考察を行う。

4.5.1 因子分析における職務経験 1 年目と 2 年目の OJT 対象者の差

職務経験 1 年目と 2 年目の OJT 対象者群の因子分析の結果では、計画的 OJT のタイプ、パフォーマンスの因子において差が見られた。計画的 OJT のタイプに関して、1 年目と 2 年目の OJT 対象者群における因子は、同じ因子名と解釈した。それぞれ、社会化のための指導及び自己主導型学習に関する指導、参与観察を含む直接指導である。1 年目と 2 年目の OJT 対象者群の解釈において異なる点は、質問項目「校務に関する知識・技術について直接指導を受けた」と「外部との折衝に関する知識・技術について直接指導を受けた」の扱いである。1 年目において、2 つの質問項目は、社会化のための指導に、2 年目においては、参与観察を含む直接指導に含まれている。2 年目の OJT 対象者は、他の直接指導と同様の認識を示している。しかし、1 年目は、校務や外部との折衝に関する知識・技術についての指導が社会化のための指導に関連すると認識している。

パフォーマンスにおいては、1年目と比較して2年目のOJT対象者の方が多くの質問項目を含み、高い寄与率を示している。これは、2年目のOJT対象者の方がよりパフォーマンスについて認識していることの表れである。タスクパフォーマンスの因子に関しては、それぞれ2つの因子が抽出された。1年目のOJT対象者群では、目標設定と対応が、2年目では、目標設定、指導技術向上を含む対応が示された。双方に、目標の設定と対応が含まれている。一方、2年目のOJT対象者には、対応の尺度に指導技術の向上に関する質問項目が含まれている。これは、2年目の対象者が指導技術の向上について認識していると解釈することができる。

文脈的パフォーマンスの因子に関しては、1年目のOJT対象者群では1因子が、2年目では2因子が抽出された。1年目の対象者では、専心に関する因子が抽出された。2年目では、この尺度が自立と連携に含まれている。2年目では、自立や連携という文脈的パフォーマンスが認識されるようになると解釈できる。

以上より仮説に対する評価を行う。1年目と2年目の概念がほぼ同様の尺度で構成されていた点においては、仮説は支持されない。しかし、同じ概念でも若干の異なる尺度を含むことやパフォーマンスにおいて異なる因子が表れたことにより、仮説は支持されたと考えることができる。つまり、職務経験1年目及び2年目のOJT対象者が認識する計画的OJTのタイプ、タスクパフォーマンス、文脈的パフォーマンスにはそれぞれ差が見られるという仮説1は部分的に支持されたと解釈できる。特にパフォーマンスにおいては、1年目のOJTの効果の蓄積により、2年目では多様な内容になると考えることができる。

4.5.2 職務経験1年目と2年目のOJT対象者の計画的OJTとパフォーマンスの影響関係の差

計画的OJTのタイプとパフォーマンスの影響関係における仮説を検討するため、重回帰分析の結果をパスダイアグラムに示す。1年目のOJT対象者群の結

果を図 4.2 に、2年目を図 4.3 にまとめた。

効果を示す計画的 OJT については、以下の 2 点が明らかになった。第 1 に、計画的 OJT のタイプは、パフォーマンスに対する効果を示すということである。1 年目の OJT 対象者群では、2 つの計画的 OJT のタイプが 3 つパフォーマンスに正の有意なパスを示している。社会化のための指導は、対応に、参与観察を含む直接指導は、目標設定及び対応、専心に効果を示している。2 年目の OJT 対象者群では、2 つの計画的 OJT のタイプが 3 つのパフォーマンスに正の有意なパスを示している。参与観察を含む直接指導は、指導技術向上を含む対応及び連携に、自己主導型学習に関する指導は、指導技術向上を含む対応及び目標設定、連携に効果を示している。

第 2 に、1 年目と 2 年目の OJT 対象者群の認識において、効果を示す計画的 OJT のタイプは存在するが、その特徴は異なるということである。1 年目では 4 つの効果を示し、2 年目では 5 つの効果を確認することができた。中でも、1 年目では、参与観察を含む直接指導が 3 つのパスを示したのに対して、2 年目では、自己主導型学習に関する指導が 3 つのパスを示している。このことは、1 年目において、先輩の職務を観察したり直接指導を受けたりすることの有効性を示している。2 年目においては、自分が成長していくための仕事上での計画の立て方や評価の行い方に関する指導の有効性が示されている。参与観察を含む直接指導に関しては、2 年目においても 2 つのパスを示しており、経験を積んでも効果のある計画的 OJT のタイプといえる。しかし、2 年目になると指導技術の向上や他の教員との連携に関する認識が表れており、その内容は異なっている。さらに、社会化のための指導は 1 年目のみで効果を示したことから、1 年目における実施が有効であると分かる。

以上より、職務経験 1 年目と 2 年目の OJT 対象者が認識する計画的 OJT のタイプが、タスクパフォーマンスと文脈的パフォーマンスに及ぼす影響関係には差が見られるという仮説 2 は支持されたと解釈できる。また、計画的 OJT のタイプやパフォーマンスの中には、影響関係を示さないものが存在するという結果が表れた。1 年目の OJT 対象者群における自己主導型学習に関する指導及び 2 年目の社会化のための指導と文脈的パフォーマンスの自立は影響関係を示さなかった。このことから、他の要因の存在が推測される。

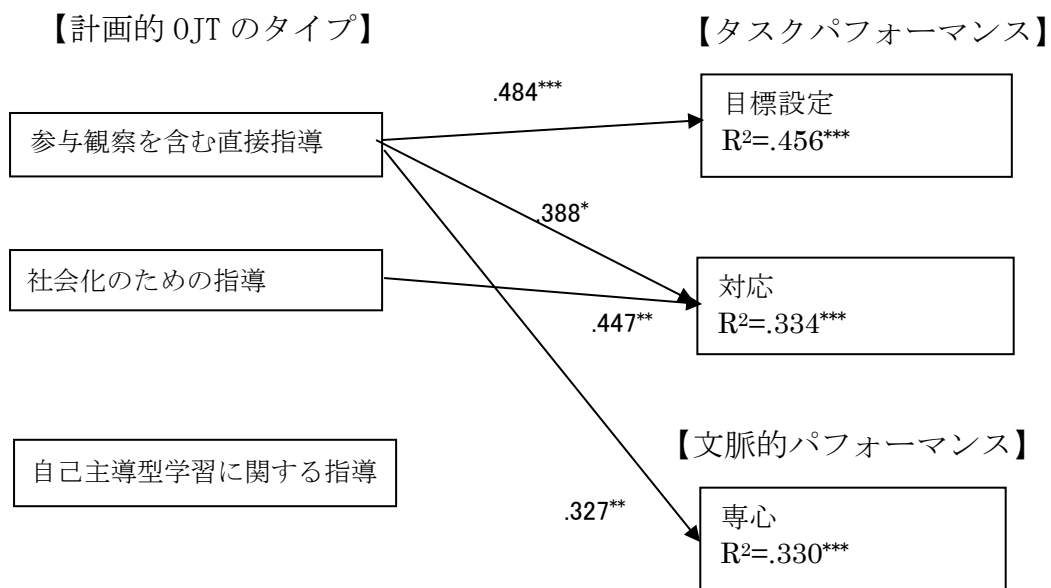


図 4.2 1年目のOJTの効果の規定するパスダイアグラム(N=75)

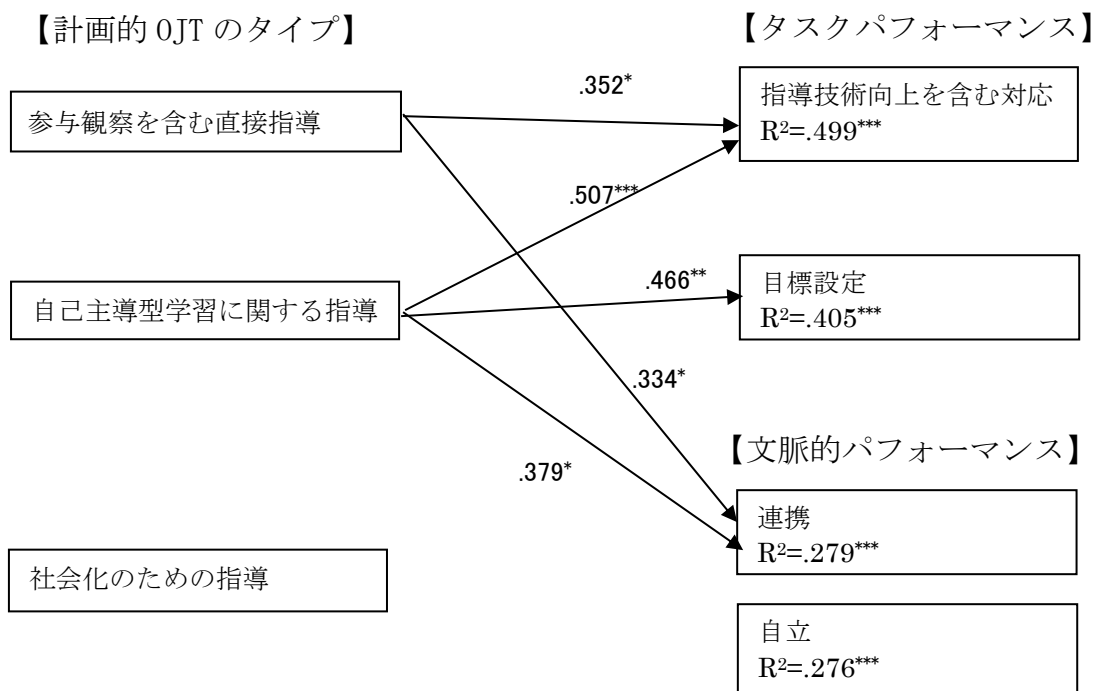


図 4.3 2年目のOJTの効果の規定するパスダイアグラム(N=62)

4.6 まとめ

本章の研究は、職務経験1年目と2年目において計画的OJTが、いかなる効果を示すのかを明らかにすることを目的として実施した。職務経験1年目と2年目のOJT対象者の1年間の計画的OJTの効果の差異を因子分析と重回帰分析により検証を行った。そして、計画的OJTがパフォーマンスに及ぼす効果を定量的に分析した。

その結果、職務経験1年目及び2年目のOJT対象者が認識する計画的OJTのタイプ、タスクパフォーマンス、文脈的パフォーマンスにはそれぞれ差が見られるということが明らかとなった。特にパフォーマンスにおいては、1年目の計画的OJTの効果の蓄積により、2年目では多様な内容になると考えられる。そして、1年目及び2年目のOJT対象者の認識において、計画的OJTのタイプのパフォーマンスに示す効果が異なることも明らかになった。1年目では、組織の成員として職務に当たるための社会化のための指導が、2年目では、自己の目標設定や評価により学習を進めていく自己主導型学習に関する指導が有効であった。つまり、有効なOJTのタイプと効果を示すパフォーマンスが異なった。双方において参与観察を含む直接指導が効果を示したという点では、同様であるが、効果を示したパフォーマンスは異なった。1年目及び2年目のOJT対象者に対する計画的OJTはパフォーマンスの向上に対して有効であるという結論を得ることができた。

4.6.1. 実務への応用

実務において、職務経験1年目及び2年目のOJT対象者のパフォーマンスを高めるためには意図的に様々な計画的OJTのタイプを実施することが有効である。特に1年目に対しては、職務内容に応じて参与観察を含む直接指導を実施することで、タスクパフォーマンスや文脈的パフォーマンスに対して効果が表れる。社会化のための指導で重点的に対応について効果を出すこともできる。

2年目のOJT対象者に対しては、自分が成長していくための仕事上での計画のたて方や評価の行い方に関する指導を行うことでバランスよくパフォーマンス

スに効果が表れる。1年目の実施に加えて、参与観察を含む直接指導の実施もパフォーマンスに対して有効な影響を及ぼす。また、職務に求めるパフォーマンスを把握し、それらに対する計画的OJTのタイプを重点的に行っていくことが可能である。

4.6.2 今後の課題

ここでは、本研究における課題を述べる。第一に、調査対象サンプルについてである。本研究のサンプルは、職務経験1年目のOJT対象者群が75名分のデータ、2年目が62名分のデータである。サンプル数を増やし、検証の精度を上げていく必要がある。サンプル数を増やす際に本研究を基礎研究として3年目以降のデータを収集し、就職後のOJTの効果に焦点を当てていくことも有効である。

第二に、他の因子との関連を示さなかった因子の存在である。OJT対象者の重回帰分析の結果において、計画的OJTのタイプとパフォーマンスの因子の中にパスを示さないものが存在した。より精緻な知見を得るために新たな因子の存在や関係について検討する必要がある。

第5章

計画的 OJT のタイプと諸要因の影響関係

5.1 計画的 OJT のタイプに関する研究の課題

先行研究において、計画的 OJT のタイプの特徴は示されているが、計画性との関連については言及されていない。計画的 OJT の効果を得るために、計画書の作成や役割の決定等の計画性と計画的 OJT のタイプとの関連を検討する必要がある。また、計画的 OJT の実施において OJT 担当者と OJT 対象者という役割の決定を前提とした際、双方の意識を扱った先行研究は存在しなかった。OJT 担当者及び OJT 対象者の意識レベルにより、計画的 OJT の効果についても検証を行う必要がある。さらに、第3章で明らかにした計画的 OJT のタイプとパフォーマンスを媒介する部下育成態度がいかに行われているのかを明らかにすることで実務への貢献が期待できる。

以上より、本章では、OJT 担当者と OJT 対象者の意識レベルに焦点を当て、計画的 OJT のタイプと計画性の関連、計画的 OJT の効果、OJT 担当者が行う部下育成態度について検討を行う。

5.2 研究の方法

5.2.1 分析仮説

本研究では、OJT 担当者及び OJT 対象者の意識において計画的 OJT のタイプと諸要因には、いかなる影響関係があるのかという問いに対して4つの仮説を

設定し、探索的に追究する。

仮説 1 : 計画的 OJT のタイプと計画性には関連が見られる。

仮説 2 : 計画的 OJT のタイプは、パフォーマンスに直接効果を示す。

仮説 3 : 計画性と計画的 OJT のタイプに関する OJT 担当者 と OJT 対象者の認識がパフォーマンスに影響を及ぼす。

仮説 4 : OJT 担当者 と OJT 対象者の双方の計画的 OJT の意識レベルは、OJT 担当者が行う部下育成態度に影響を及ぼす。

5.2.2 本章で用いる分析について

本章では、OJT 担当者 と OJT 対象者のペアデータを用いて分析を進める。まず、計画的 OJT のタイプ、タスクパフォーマンス、文脈的パフォーマンス、部下育成態度のペアデータに対して探索的因子分析を行い、各因子を明らかにする。そして、因子分析の結果をもとに以下の4つの分析を行う。

第1に、計画性と計画的 OJT のタイプの関連についてである。ここでは、計画的 OJT のタイプの各因子と計画性の各項目の相関分析を行う。第2に、OJT 担当者 と OJT 対象者の双方の認識における計画的 OJT の直接効果の存在について重回帰分析によって明らかにする。第3に計画性と計画的 OJT のタイプに関する OJT 担当者 と OJT 対象者の認識レベルがパフォーマンスに及ぼす影響について検証するために、分散分析を行う。第4に、OJT 担当者 と OJT 対象者の双方の計画的 OJT の意識レベルによる OJT 担当者が行う部下育成態度への影響について分散分析を用いて検証する。

5.2.3 ペアデータの操作

OJT 担当者と OJT 対象者のペアを n =集団の数で収集し、ペアデータとする。各質問項目において、OJT 担当者と OJT 対象者のペアごとの尺度得点を平均化させ、ペアデータとして分析を行う。

ペアデータを求めるものは、計画的 OJT のタイプ、部下育成態度、タスクパフォーマンス、文脈的パフォーマンス、計画性の 5 つの尺度得点についてである。

各項目のペアデータに対して探索的因子分析、計画性と計画的 OJT のタイプの関連の検討に相関分析、OJT 担当者と OJT 対象者の意識レベルにおけるパフォーマンスへの影響及び OJT 担当者が行う部下育成態度の差の検討について分散分析を行う。

5.2.4 重回帰分析によるモデルの検討

重回帰分析は、結果となる従属変数といくつかの要因である説明変数の相互の関係を明らかにするものである。計画的 OJT のタイプとパフォーマンスの関係が重回帰式に当てはまるならば、以下の回帰式が成り立つことになる。重回帰分析の手順として、まず、重回帰モデルを求める。次に決定係数 R^2 を求め、重回帰モデルの当てはまりの良さを評価する (R は重相関係数)。

$$y = \sum_{i=1}^n \alpha_i x_i + \beta$$

y : 従属変数 x_i : 説明変数 α : 偏回帰係数 β : 定数

5.2.5 調査データの全体傾向

第3章で回収されたデータの内、分析対象としたのは、OJT 担当者と OJT 対象者の 37 組のペアデータ（合計 74 名）である。3 度にわたって実施して得たデータ数は、第 1 回目 13 組 26 名分、第 2 回目 15 組 30 名分、第 3 回目 9 組 18 名分である。調査協力者の概要は表 5.1 に示した。

表 5.1 調査協力者の概要

		OJT 担当者	OJT 対象者	
年齢	20 代		28 (76%)	
	30 代	9 (24%)	9 (24%)	
	40 代	17 (46%)		
	50 代	10 (27%)		
	60 代	1 (3%)		
性別	男性	11 (30%)	17 (56%)	
	女性	26 (70%)	20 (54%)	
教員経験年数	0 年以上 10 年未満	8 (22%)	1 年目	14 (38%)
	10 年以上 20 年未満	9 (24%)	2 年目	8 (22%)
	20 年以上	20 (54%)	3 年目	15 (40%)
職層	主幹教諭	13 (35%)	教諭 37 (100%)	
	主任教諭	19 (51%)		
	教諭	5 (14%)		
組織の規模	6～11 学級		9 (24%)	
	12～17 学級		12 (32%)	
	18 学級以上		16 (43%)	

5.3 分析結果

ここでは、まず、各項目のペアデータに対して、探索的因子分析を行う。設定した尺度のデータに対する因子分析（最尤法、バリマックス回転）の結果をもとに、計画的 OJT のタイプ、パフォーマンス、部下育成態度についての解釈を示す。因子の抽出は、因子負荷量.53 以上を持つ項目で、因子寄与率が約 50% 以上まで求める。そして、各因子と計画性の関係を相関分析で、計画的 OJT の効果を重回帰分析で、OJT 担当者と OJT 対象者の意識レベルが計画的 OJT に与える影響について分散分析で検証を行う。各分析の結果を以下に示す。

5.3.1 因子分析の結果

ここでは、各質問項目のデータに対して、因子分析を行った結果を示す。計画的OJTのタイプ、タスクパフォーマンス、文脈的パフォーマンス、部下育成態度について記述する。

(1) 計画的OJTのタイプ

計画的OJTのタイプの尺度とする19項目について、探索的因子分析(最尤法、バリマックス回転)を行った。その結果、3因子が抽出された。いずれの因子にも寄与しない3項目を除外し16項目で再度因子分析を行った。その結果を表5.2に示す。因子寄与率は68.4%であった。第1因子から第3因子について、信頼性分析によるクロンバックのアルファ(以下： α)係数を求めた。そして、「校務に関する指導」($\alpha = .918$)、「自己主導型学習に関する指導」($\alpha = .934$)、「参与観察による直接指導」($\alpha = .854$)と解釈した。

表5.2 計画的OJTのタイプに関する質問項目と因子分析の結果

概念	質問項目(OJT対象者に対する内容)	因子1	因子2	因子3
校務に関する指導	・生活や仕事態度についてのアドバイスをした(受けた)	.892	.313	—
	・同僚と協力して職務に当たる際の役割や分担について指導を行った(受けた)	.730	.238	.408
	・担当している仕事についての意義や意味を伝えた(伝えられた)	.726	.420	.235
	・校務に関する知識・技術について直接指導を行った(受けた)	.691	.385	—
	・外部との折衝に関する知識・技術について直接指導を行った(受けた)	.659	.129	.362
	・仕事における改善案を考えさせた(させられた)	.607	.463	.274
自己主導型学習に関する指導	・仕事の全体像を伝えた(伝えられた)	.554	.241	.190
	・問題を解決する場面を与えられ、指導を行った(受けた)	.420	.830	.225
	・自分が成長していくための仕事上での計画のたて方について指導を行った(受けた)	.428	.778	.349
	・自分が成長していくための仕事上での自己評価の仕方について指導を行った(受けた)	.278	.768	.315

	・自分が成長していくための仕事上での目標のたて方について指導を行った（受けた）	.344	.559	.486
参与観察による直接指導	・授業や仕事の様子を観察する機会を与えた／OJT 担当者の授業や仕事の様子を観察する機会を与えられた	—	.243	.773
	・職場の他の先輩や同僚からも指導を受けられるよう配慮した（配慮された）	.204	.146	.765
	・授業や仕事の様子を観察する際のポイントについての指導を行った（受けた）	.391	.248	.622
	・指導状況を職場メンバーと共有した／OJT 担当者は、指導状況を職場メンバーと共有していた	.316	.333	.589
	・授業に関する知識・技術について直接指導を行った（受けた）	.473	.149	.539
	因子負荷二乗和	4.517	3.241	3.190
	寄与率	.282	.203	.199
	累積寄与率	.282	.485	.684

(2) タスクパフォーマンス

タスクパフォーマンスの尺度とする 14 項目について、探索的因子分析を行った。その結果、3 因子が抽出された。いずれの因子にも寄与しない 2 項目を除外して 12 項目で再度因子分析を行った。結果を表 5.3 に示す。3 因子を抽出し、因子寄与率は 67.1%であった。第 1 因子から第 3 因子をそれぞれ「状況把握」（ $\alpha = .881$ ）、「目標設定」（ $\alpha = .901$ ）、「技能と知識の獲得」（ $\alpha = .821$ ）と解釈した。

表 5.3 タスクパフォーマンスに関する質問項目と因子分析の結果

概念	質問項目	因子 1	因子 2	因子 3
状況把握	・仕事全体の進捗状況を把握することができるようになった	.753	.257	.120
	・複数の案や問題点に関し、それぞれの重要度、緊急度、効果等を判断することができるようになった	.695	.107	.311
	・仕事内容を検討し問題を抽出することができるようになった	.681	.303	.190
	・より適切に保護者、地域、外部機関に対応できるようになった	.606	.162	.483
	・課題に対して自ら意思決定し、実行することができるようになった	.597	.372	.366

	・進捗状況の把握をもとに、職務に取り組むことができるようになった	.562	.311	.317
目標設定	・目標達成のための手立てを具体的に考えることができるようになった	.479	.849	.108
	・目標達成に向けて、自主的に取り組むことができるようになった	.254	.753	.336
	・仕事における目標を見出すことができるようになった	.182	.683	.515
技能と知識の獲得	・校務に参画することができるようになった	.312	.167	.680
	・より適切な授業計画や授業実施ができるようになった	.215	.502	.633
	・より適切な生活指導ができるようになった	.384	.402	.624
因子負荷二乗和		3.171	2.625	2.256
寄与率		.264	.219	.188
累積寄与率		.264	.483	.671

(3) 文脈的パフォーマンス

文脈的パフォーマンスの尺度とする 13 項目について、探索的因子分析を行った。その結果、2 因子が抽出された。いずれの因子にも寄与しない 3 項目を除外して 10 項目で再度因子分析を行った。結果を表 5.4 に示す。2 因子を抽出し、因子寄与率は 61.5% であった。第 1 因子から第 2 因子をそれぞれ「自立」($\alpha = .915$)、「専心」($\alpha = .796$) と解釈した。

表 5.4 文脈的パフォーマンスに関する質問項目と因子分析の結果

概念	質問項目	因子 1	因子 2
自立	・率先して仕事の問題を解決するようになった	.874	.307
	・困難な業務や業務の改善に意欲的に取り組むことができたようになった	.755	.399
	・課題を成し遂げるための障害を克服し続けるようになった	.740	.284
	・積極的に困難な仕事に取り組むようになった	.708	.523
	・上から、指示、監督されなくとも自己の職務を自らの責任をもって完遂することができるようになった	.628	.347
	・重要な職務には細心の注意を払うようになった	.595	.284
	・先輩、同僚等の周囲の人の求めていることを敏感に感じ取り、反応することができるようになった	.557	.362

専心	・期待以上に一生懸命働くようになった	.348	.772
	・やりがいのある職務に割り当ててもらえるように求めるようになった	.401	.689
	・自己修練と自己管理を実践するようになった	.219	.607
因子負荷二乗和		3.770	2.379
寄与率		.377	.238
累積寄与率		.377	.615

(4) 部下育成態度

部下育成態度の尺度とする 22 項目について、探索的因子分析を行った。その結果、3 因子が抽出された。いずれの因子にも寄与しない 10 項目を除外して 12 項目で再度因子分析を行った。結果を表 5.5 に示す。3 因子を抽出し、因子寄与率は 67.8%であった。第 1 因子から第 2 因子をそれぞれ「委任」($\alpha = .881$)、「展望の示唆」($\alpha = .901$)、「肯定的関与」($\alpha = .821$)と解釈した。

表 5.5 部下育成態度に関する質問項目と因子分析結果

概念	質問項目	因子 1	因子 2	因子 3
委任	・成功、失敗に関わらず、まずはねぎらってくれた	.995	—	—
	・成長を期待していることを伝えられた	.656	.293	.309
	・一旦指示したら、その後はまかせてくれた	.587	.129	.221
	・あなたの立場にたって、話を聞いたり、話をしたりしてくれた	.545	.226	.228
展望の示唆	・職場のビジョンを説明してくれた	.140	.956	.200
	・成長のイメージをもたせてくれた	.457	.661	.361
	・成功失敗のパターンを認識させてくれた	—	.542	.293
肯定的関与	・成功失敗の原因を自分の言葉で語らせてくれた	.183	.438	.877
	・言葉と態度で存在を認めてくれた	.456	.255	.594
	・長所、短所に応じて指導してくれた	.435	.293	.576
因子負荷二乗和		2.730	2.141	1.912
寄与率		.273	.214	.191
累積寄与率		.273	.487	.678

5.3.2 計画的 OJT のタイプと計画性の相関関係

計画的 OJT のタイプの各因子と計画性の尺度項目との相関分析による結果を表 5.6 に示す。計画性の定義に関しては、第 2 章で触れたとおりである。校務に関する指導は、計画書の作成や役割（OJT 担当者と OJT 対象者）の決定に対して、ほとんど相関は見られない。期間や内容の具体的な決定と段階的な実施には、弱い相関が見られた。継続的な実施に対しては、比較的強い相関がある。

自己主導型学習に関する指導では、計画書の作成と期間や内容の具体的な決定に、弱い相関が見られた。段階的な実施や継続的な実施には、比較的強い相関がある。担当者、対象者の決定には相関が見られなかった。

参与観察による直接指導は、計画書の作成と役割の決定に弱い相関が見られた。期間や内容の具体的な決定、段階的な実施、継続的な実施には、比較的強い相関が見られた。中でも継続的な実施には、最も高い値が示された。

また、OJT 担当者と OJT 対象者の年齢の差と計画的 OJT のタイプ及び計画性との相関についても検討を行った。しかし、ここでは、年齢の差における有意な相関関係は示されなかった。

表 5.6 計画的 OJT のタイプと計画性についての相関分析の結果 (N=37)

計画性／計画的 OJT のタイプ	校務に関する指導	自己主導型学習に関する指導	参与観察による直接指導	OJT 担当者と対象者の年齢差
計画書の作成	.157	.329*	.392*	.070
担当者、対象者の決定	.173	.211	.358*	.031
期間や内容の具体的な決定	.268 [†]	.339*	.485**	-.065
段階的な実施	.343*	.419**	.484**	-.024
継続的な実施	.474**	.488**	.621***	-.070
OJT 担当者と対象者の年齢差	-.442	-.030	-.065	—

[†]p<.1, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

5.3.3 ペアの認識の差

ここでは、各因子における OJT 担当者と OJT 対象者のペアの意識の差を検討する。各因子得点の OJT 担当者の値から OJT 対象者の差を求めた。そして、差の値が、マイナス(-) 1 以上、プラス (+) 1 以下の範囲内にあるものを近似値とした。マイナス(-) 1 未満は、OJT 対象者の認識の方が高いと判断する。

1 より大きい値の場合は、OJT 担当者の認識の方が高いとする。そして、それぞれ認識に差があると解釈する。各因子におけるペアデータの差の結果を表 5.7 に示す。ここでは、概ね近似値の範囲内にあり、差は見られない。

しかし、文脈的パフォーマンスの専心では、OJT 担当者の認識が 30% と高い値にある。つまり、OJT 担当者は OJT 対象者よりも、専心への認識が高いと推測される。

表 5.7 OJT 担当者と OJT 対象者の因子得点の差の傾向

調査項目	因子名	差の傾向 ※人数 (割合)		
		OJT 対象者 > OJT 担当者	近似値	OJT 担当者 > OJT 対象者
計画的 OJT のタイプ	校務に関する指導	4 (.11)	29 (.78)	4 (.11)
	自己主導型学習に関する指導	7 (.19)	27 (.73)	3 (.08)
	参与観察による直接指導	3 (.08)	33 (.89)	5 (.14)
タスクパフォーマンス	状況把握	3 (.08)	31 (.84)	3 (.08)
	目標設定	1 (.03)	34 (.92)	2 (.05)
	知識・技能の獲得	0	35 (.95)	2 (.05)
文脈的パフォーマンス	自立	2 (.05)	30 (.81)	5 (.14)
	専心	3 (.08)	23 (.62)	11 (.30)
部下育成態度	肯定的関与	5 (.14)	30 (.81)	1 (.03)
	展望の示唆	6 (.16)	30 (.81)	1 (.03)
	委任	4 (.11)	31 (.84)	2 (.05)
計画性	計画書の作成	6 (.16)	27 (.73)	4 (.11)
	役割の決定	5 (.14)	30 (.81)	2 (.05)
	内容・期間の決定	6 (.16)	22 (.59)	2 (.05)
	段階的实施	4 (.11)	29 (.78)	4 (.11)
	継続的实施	6 (.16)	28 (.76)	3 (.08)

5.3.4 計画的OJTにおける諸要因の関係

計画的OJTのタイプがパフォーマンスに示す効果を検討するために、説明変数を計画的OJTのタイプ、従属変数をタスクパフォーマンス及び文脈的パフォーマンスとする重回帰分析を行った。結果を表5.8と表5.9に示す。ここでは、有意水準を0.1未満までとし、傾向をつかむものとする。

タスクパフォーマンスは、2つの計画的OJTのタイプに規定されている。計画的OJTのタイプの「校務に関する指導」は、タスクパフォーマンスの「目標設定」を規定していた。「参与観察による直接指導」は、タスクパフォーマンスの「目標設定」「技能と知識の獲得」を規定していた。「状況把握」は規定されていなかった。「自己主導型学習に関する指導」は、タスクパフォーマンスを規定していなかった。

文脈的パフォーマンスは、1つの計画的OJTのタイプに規定されている。計画的OJTのタイプの「参与観察による直接指導」は、文脈的パフォーマンスの「自立」を規定していた。「専心」は、規定されていなかった。「校務に関する指導」「自己主導型学習に関する指導」は文脈的パフォーマンスを規定していなかった。

表 5.8 計画的OJTのタイプのタスクパフォーマンスに対する重回帰分析の結果 (N=37)

説明変数	従属変数					
	状況把握		目標設定		技能と知識の獲得	
計画的OJTのタイプ	β	t	β	t	β	t
校務に関する指導	.071	.273	.411 [†]	1.956	.201	.980
自己主導型学習に関する指導	-.088	-.322	-.186	-.843	-.364	-1.684
参与観察による直接指導	.289	1.25	.443*	2.371	.732***	4.006
決定係数(R ²)	-.005		.347***		.375***	

[†]p<.1, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

表 5.9 計画的OJTのタイプの文脈的パフォーマンスに対する重回帰分析の結果 (N=37)

説明変数	従属変数			
	自立		専心	
計画的OJTのタイプ	β	t	β	t
校務に関する指導	.183	.742	-.005	-.174
自己主導型学習に関する指導	-.157	-.608	.143	.508
参与観察による直接指導	.398 [†]	1.822	.008	.333
決定係数(R ²)	.106 [†]		-.059	

[†]p<.1, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

5.3.5 計画性と計画的OJTのタイプにおける認識が及ぼすパフォーマンスへの影響

ここでは、計画的OJTの実施において、計画性と計画的OJTのタイプに関するOJT担当者とOJT対象者の認識がパフォーマンスに及ぼす影響について扱う。計画性、計画的OJTのタイプ、タスクパフォーマンス、文脈的パフォーマンスのペアデータにおける下位尺度得点に対して、4以上を高群、4未満を低群とした。その上で、計画性の5つの項目における高群及び低群と計画的OJTのタイプにおけるそれらの関係がタスクパフォーマンスと文脈的パフォーマンスに与える影響を明らかにするために分散分析を実施する。結果を図5.1から図5.10にまとめる。

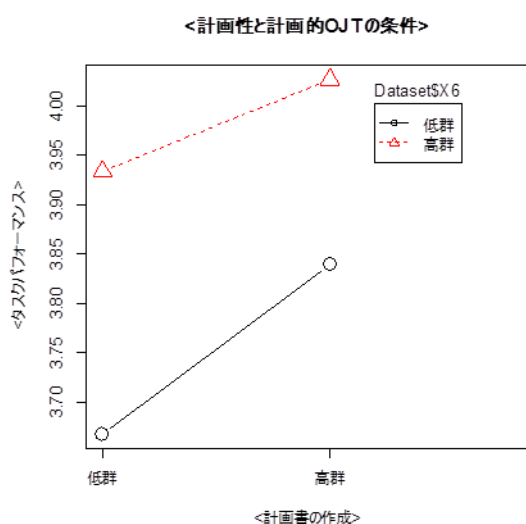


図 5.1 計画書の作成とタスクパフォーマンスの結果

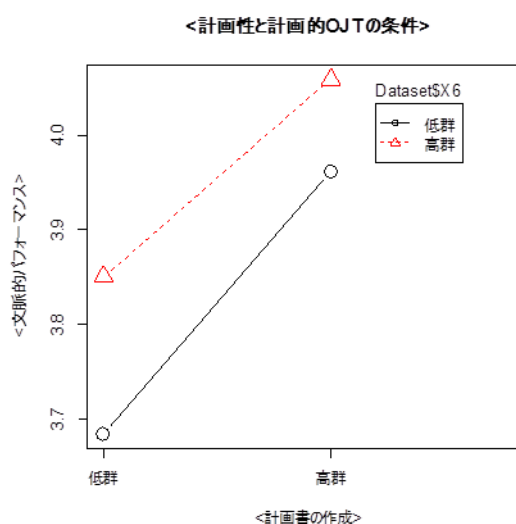


図 5.2 計画書の作成と文脈的パフォーマンスの結果

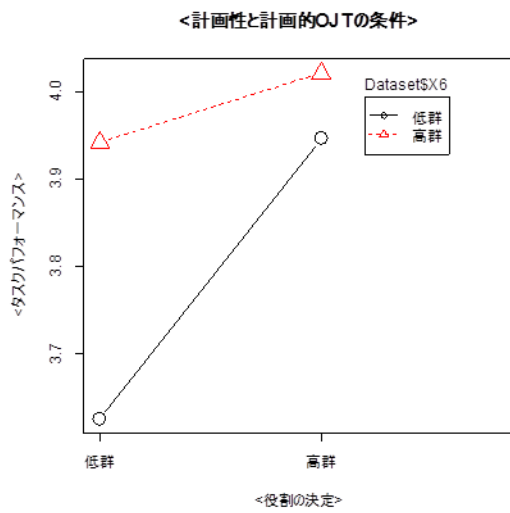


図 5.3 役割決定とタスクパフォーマンスの結果

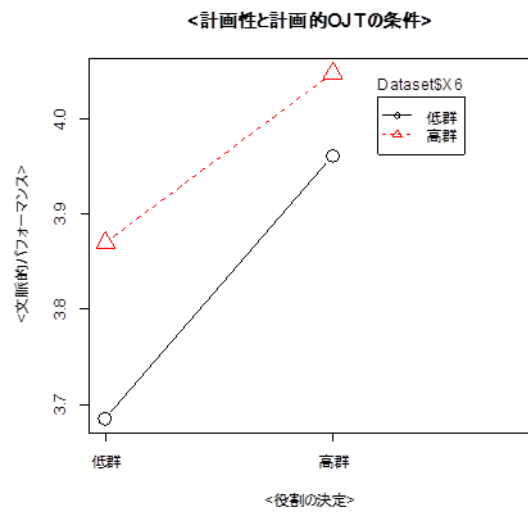


図 5.4 役割の決定と文脈的パフォーマンスの結果

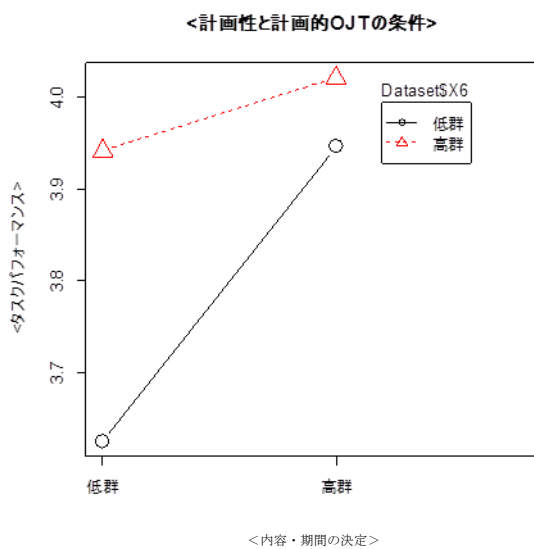


図 5.5 内容・期間の決定とタスクパフォーマンスの結果

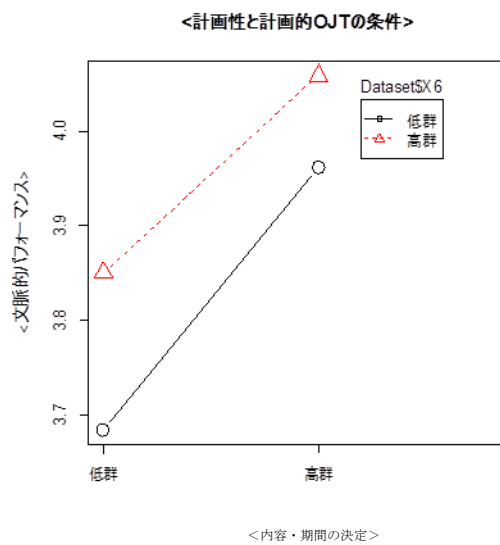


図 5.6 内容・期間の決定と文脈的パフォーマンスの結果

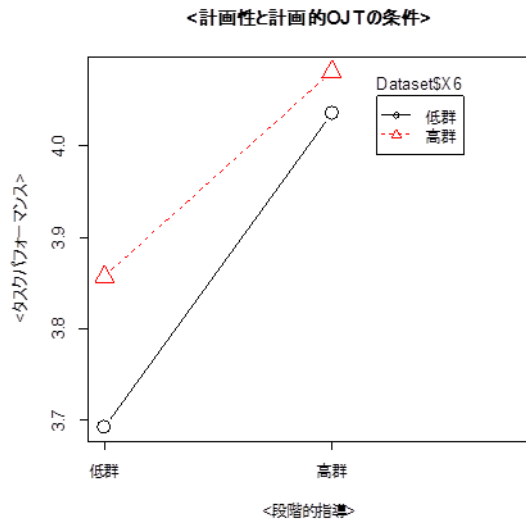


図 5.7 段階的な実施とタスクパフォーマンスの結果

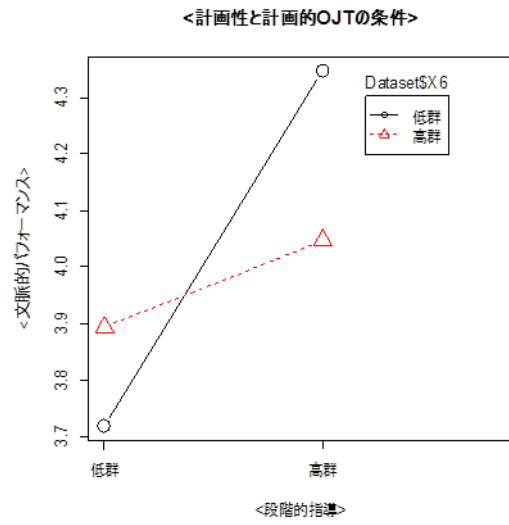


図 5.8 段階的な実施と文脈的パフォーマンスの結果

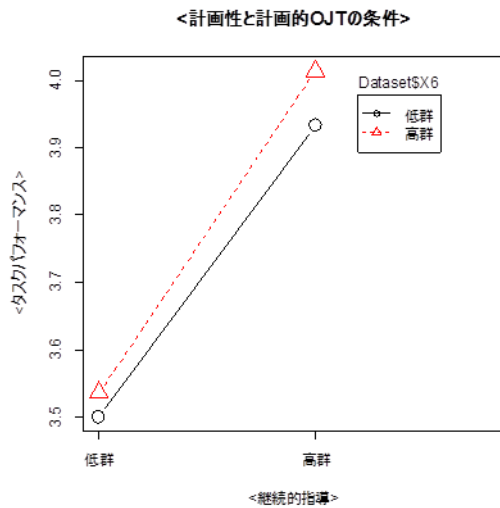


図 5.9 継続的な実施とタスクパフォーマンスの結果

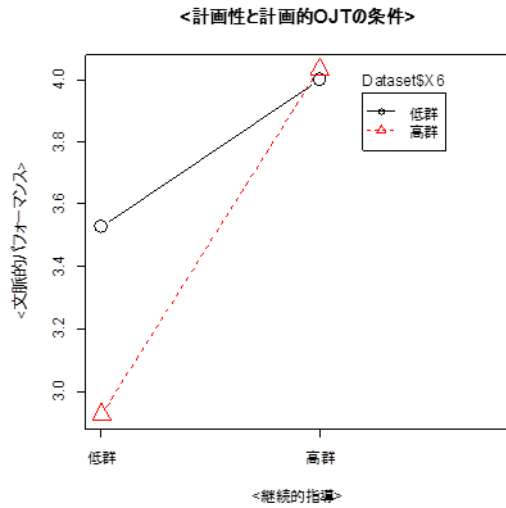


図 5.10 継続的な実施と文脈的パフォーマンスの結果

表 5.10 計画性と計画的 OJT のタイプのタスクパフォーマンスに対する分散分析結果

計画性の尺度	主効果／交互作用	F value	Pr (>F)	有意水準
計画書の作成	主効果	1.092	.304	
	計画的 OJT のタイプ	3.810	.050	†
	交互作用	.105	.748	
役割の決定	主効果	4.817	.035	*
	計画的 OJT のタイプ	8.548	.006	**
	交互作用	3.524	.069	†
内容、期間の決定	主効果	2.157	.151	
	計画的 OJT のタイプ	3.492	.071	†
	交互作用	1.060	.311	
段階的な実施	主効果	3.734	.062	†
	計画的 OJT のタイプ	1.349	.254	
	交互作用効果	.112	.740	
継続的な実施	主効果	10.265	.003	**
	計画的 OJT のタイプ	.403	.530	
	交互作用	.018	.894	

†p<.1, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

表 5.11 計画性と計画的 OJT のタイプの文脈的パフォーマンスに対する分散分析結果

計画性の尺度	主効果／交互作用	F value	Pr (>F)	有意水準
計画書の作成	主効果	2.629	.114	
	計画的 OJT のタイプ	.869	.358	
	交互作用	.053	.820	
役割の決定	主効果	5.377	.027	*
	計画的 OJT のタイプ	3.641	.065	†
	交互作用	1.266	.269	
内容、期間の決定	主効果	2.192	.148	
	計画的 OJT のタイプ	.949	.337	
	交互作用	.107	.746	
段階的な実施	主効果	1.924	.175	
	計画的 OJT のタイプ	.408	.523	
	交互作用効果	1.084	.305	
継続的な実施	主効果	13.827	.001	***
	計画的 OJT のタイプ	.159	.693	
	交互作用	2.5626	.119	

†p<.1, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

分散分析の結果を表 5.10 と表 5.11 に整理した。継続的な指導の実施は、OJT 担当者及び OJT 対象者の認識において、段階的な指導の実施は、タスクパフォーマンス及び文脈的パフォーマンスに対しては主効果を示した。また、役割の決定は、タスクパフォーマンスに対して交互作用を示し、文脈的パフォーマンスに対して主効果を示した。

5.3.6 計画的 OJT における認識レベルの差による部下育成態度への影響

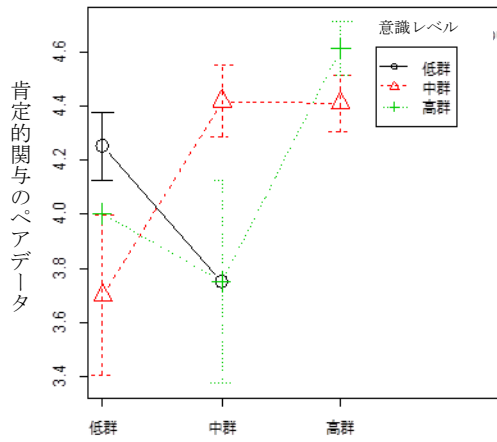
(1) 意識レベルの設定

計画的 OJT のタイプの各因子において、OJT 担当者群と OJT 対象者群の因子得点を用いる。OJT 担当者群及び OJT 対象者群の計画的 OJT のタイプの各因子の得点において、4.5 以上を高群、3.5 以上から 4.5 未満を中群、3.5 未満を低群と設定した。4.5 以上を高群に設定した理由は、OJT 担当者と OJT 対象者の双方が高い認識を示した際の値であることが挙げられる。中群の値においては、一方が高群、一方が低群の平均という場合も考えられるが、図にエラーバーを表示することでその範囲を捉えることができるようにした。

(2) OJT 担当者と OJT 対象者の意識レベルにおける分散分析の結果

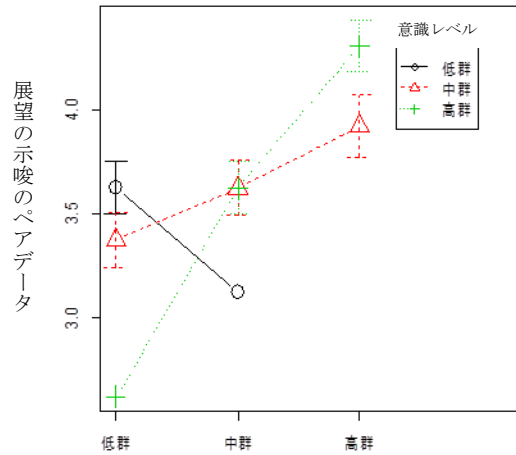
OJT 担当者と OJT 対象者の計画的 OJT の意識レベルを説明変数、部下育成態度のペアデータを目的変数として分散分析を行った。それぞれの結果を図 5.11 から図 5.19 に示す。

以下の図の縦軸は、部下育成態度のペアデータの値、横軸は、計画的 OJT のタイプのペアデータの値を示している。また、分散分析の結果を表 5.12 にまとめる。



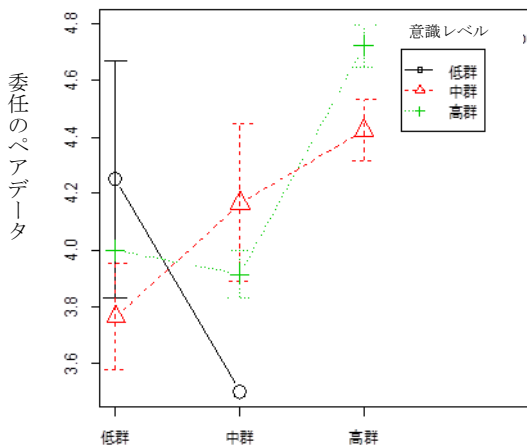
校務に関する指導のペアデータ

図 5.11 校務に関する指導と肯定的関与



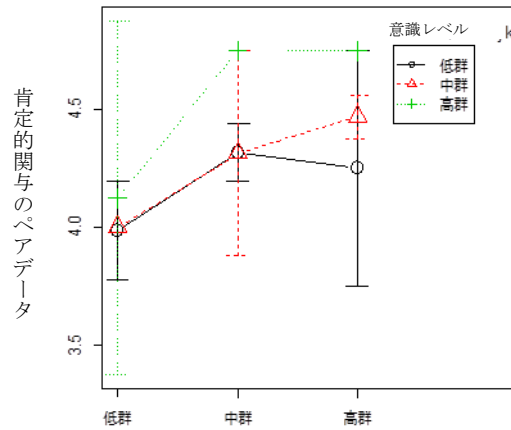
校務に関する指導のペアデータ

図 5.12 校務に関する指導と展望の示唆



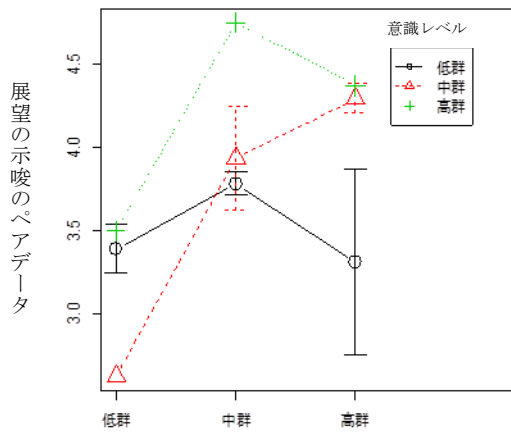
校務に関する指導のペアデータ

図 5.13 校務に関する指導と委任

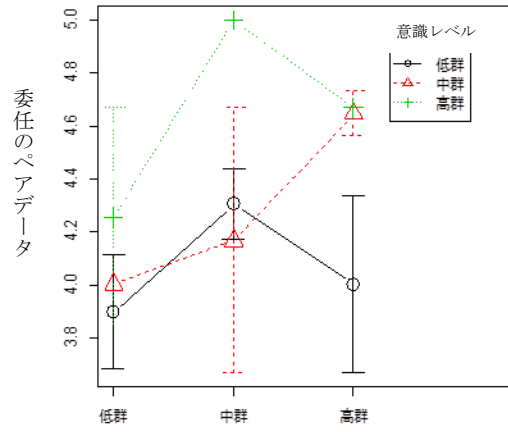


自己主導型学習に関する指導のペアデータ

図 5.14 自己主導型学習に関する指導と肯定的関与



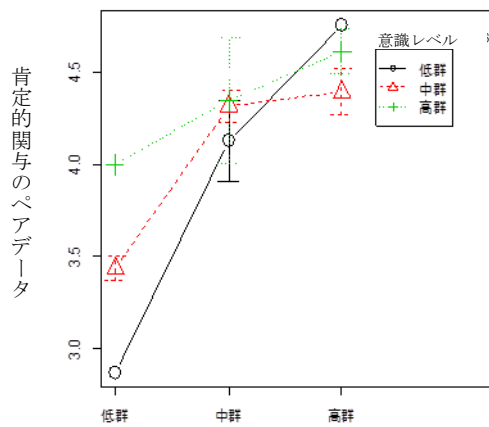
自己主導型学習に関する指導のペアデータ



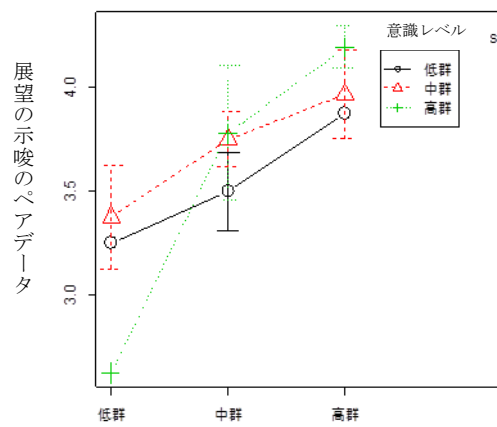
自己主導型学習に関する指導のペアデータ

図 5.15 自己主導型学習に関する指導と展望の示唆

図 5.16 自己主導型学習に関する指導と委任



参与観察による直接指導のペアデータ



参与観察による直接指導のペアデータ

図 5.17 参与観察による直接指導と肯定的関与

図 5.18 参与観察による直接指導と展望の示唆

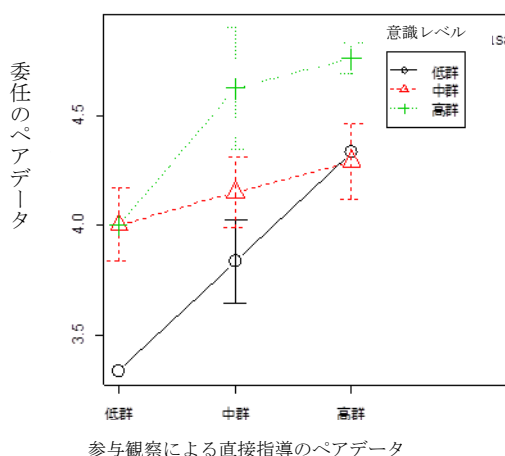


図 5.19 参与観察による直接指導と委任

分析の結果、計画的 OJT のタイプの自己主導型学習に関する指導において、交互作用が見られた。自己主導型学習に関する指導の実施における意識が低群と高群である OJT 担当者は、OJT 対象者の計画的 OJT のタイプの意識の高まりに応じて部下育成態度への意識が低下する。一方で、中群の OJT 担当者は、OJT 対象者の意識に応じて、部下育成態度の尺度得点が有意に向上するという結果が得られた。校務に関する指導においては、肯定的関与において交互作用が見られた。

表 5.12 計画的 OJT のタイプと部下育成態度に関する分散分析の結果

計画的 OJT のタイプ	部下育成態度	対象者		担当者		交互作用	
		F 値	P 値	F 値	P 値	F 値	P 値
校務に関する指導	肯定的関与	6.528	.004**	.164	.850	3.183	.039*
	展望の示唆	9.343	.001***	.806	.456	3.042	.045
	委任	6.547	.005**	.727	.492	1.797	.170
自己主導型学習に関する指導	肯定的関与	2.309	.118	.724	.493	.123	.973
	展望の示唆	12.169	.000***	4.666	.018*	5.035	.003**
	委任	2.796	.078	1.798	.184	.732	.578
参与観察による直接指導	肯定的関与	11.869	.000***	1.333	.281	1.131	.362
	展望の示唆	5.536	.009**	.347	.710	.707	.594
	委任	2.360	.113	5.348	.018*	.351	.841

† p<.1, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

5.4 データ分析結果の考察

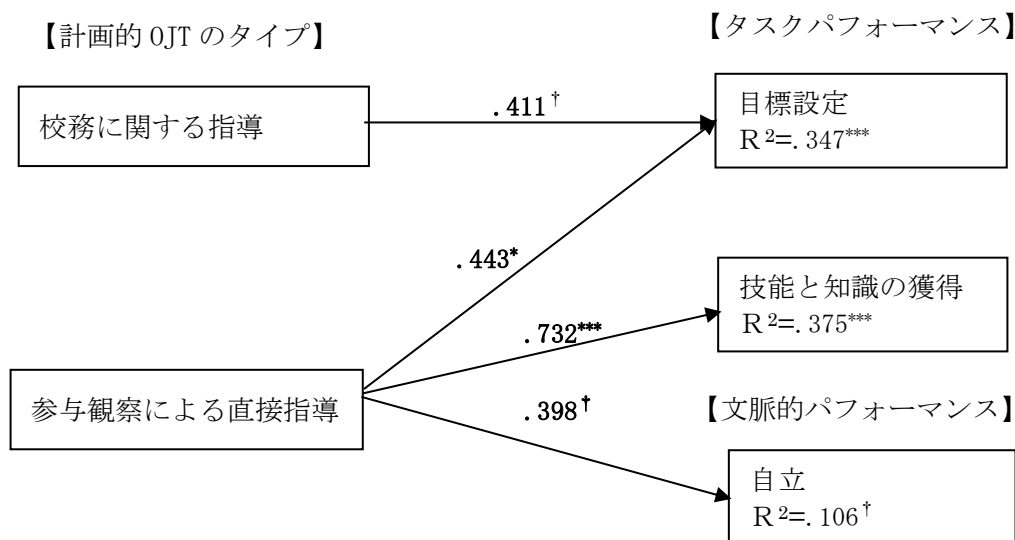
分析結果について以下の4点の考察を行う。第1に、計画的 OJT のタイプと計画性の関係を検討する。計画的 OJT のタイプと計画性の5つの測定尺度には、

相関関係が見られた。校務に関する指導は、期間や内容の具体的な決定と段階的な実施に弱い相関、継続的な実施に比較的強い相関を示した。計画書の作成や役割の決定に相関が見られなかった要因に、校務に関する指導が日々の業務活動に関わる内容であり、必要に迫られた場面で、先輩に指導を受ける計画的 OJT のタイプであるということが考えられる。自己主導型学習に関する指導では、計画書の作成及び期間や内容の具体的な決定に弱い相関、継続的な実施に比較的強い相関が見られた。担当者、対象者の決定との相関が表れなかったことは、自分で目標の設定や評価の実施を行う内容は、OJT 担当者から指導を受けるよりも、評価者である OJT 担当者の上司に指導を受けることの影響が推測される。参与観察による直接指導は、計画書の作成及び担当者、対象者の決定に弱い相関、他の内容には比較的強い相関が見られた。参与観察による直接指導は、専門職としての職能を高めるための中核を成す計画的 OJT のタイプである。参与観察により直接指導を受けるためには、計画性が必要ということである。関連して、図 3.4 の計画的 OJT のタイプを分析するために用いられた項目について、OJT 担当者と OJT 対象者で開きがあるものがある。それは、計画書を見て目標を共有していないがために、実施したタスクについての認識に差が表れるのではないかと考えることもできる。以上より、計画的に OJT が実施されていることが結果に表れている。よって、仮説 1 の計画的 OJT のタイプと計画性には関連性が見られるは支持された。

第 2 に、計画的 OJT のタイプとパフォーマンスの影響関係における仮説を検討するため、重回帰分析の結果を図 5.20 のパスダイアグラムに示す。計画的 OJT のタイプの参与観察による直接指導は、タスクパフォーマンスの目標設定、技能と知識の獲得、文脈的パフォーマンスの自立を正に規定している。参与観察を通して直接指導を行うことが 3 つのパフォーマンスに影響していることから、専門的職業の計画的 OJT においてパフォーマンスを高めることに有効であると考えられる。校務に関する指導は、タスクパフォーマンスの目標設定を正に規定している。校務に関する指導の内容は、職務全般に関わり、他の業種に共通する。校務に関する指導は、目標を設定して職務に当たるパフォーマンスに効果があることが分かる。以上より、OJT 担当者と OJT 対象者の双方の認識において、計画的 OJT のタイプが、パフォーマンスに対して効果を示すという

仮説 2 は支持されたと解釈できる。

一方で、計画的 OJT のタイプやパフォーマンスの中には、影響関係を示さないものが存在するということである。自己主導型学習に関する指導と文脈的パフォーマンスの専心は影響関係を示さなかった。このことから、他の要因の存在が推測される。



注) *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .1$

図 5.20 計画的 OJT の効果を規定するパスダイアグラム (N=37)

第 3 に、分散分析の結果、計画性と計画的 OJT のタイプの関係において OJT 担当者 と OJT 対象者の認識がパフォーマンスに及ぼす影響が明らかになった。継続的な指導の実施は、OJT 担当者及び OJT 対象者の認識が高まるほど、2 つのパフォーマンスが高まるということが結果より示された。段階的な指導の実施は、タスクパフォーマンスに影響を及ぼすことが明らかになった。また、役割の決定に対する意識が高い場合において、計画的 OJT のタイプに対する認識が低くとも、タスクパフォーマンスが上がるという交互作用があると解釈できる。文脈的パフォーマンスにおいては、計画性と計画的 OJT の主効果が表れており、双方の意識レベルが影響することも明らかとなった。

第 4 に、計画的 OJT のタイプの自己主導型学習に関する指導に当たって OJT 担当者の意識レベルに応じて部下育成態度が行われるということである。計画的 OJT への意識において低群と高群の OJT 担当者は、OJT 対象者の意識の高ま

りに応じて部下育成態度への意識が低下する。一方で、中群の担当者は、OJT 対象者の意識に応じて、部下育成態度の尺度得点が有意に向上するという結果が得られた。部下育成態度は、OJT 担当者 と 対象者 双方がやる気がありすぎて、部下育成態度がとられないということが分かる。実施に当たっては、バランスをとることが必要である。

5.5 まとめ

本章では、ペアデータを用いて計画的 OJT のタイプと計画性の関連、計画的 OJT のタイプによる効果、計画性と計画的 OJT のタイプにおける認識が及ぼすパフォーマンスに対する影響、OJT 担当者 と 対象者の意識レベルに応じた部下育成態度に関する実証的考察を行った。本章の分析結果から明らかになったことは以下の4点である。

第1に計画的 OJT のタイプは、計画性と関連を示したことである。計画的 OJT のタイプにより計画性との関連は異なるということが明らかになった。

第2に、OJT 担当者 と OJT 対象者の双方の認識において、計画的 OJT のタイプが、パフォーマンスに対して効果を示すことである。計画的 OJT のタイプの校務に関する指導と参与観察による直接指導は、タスクパフォーマンスと文脈的パフォーマンスに効果を示した。特に、参与観察による直接指導は、専門職の計画的 OJT の中核を成しており、タスクパフォーマンスの技術や知識の獲得と目標設定、文脈的パフォーマンスの自立に効果を示した。

第3に、OJT 担当者 と OJT 対象者の意識レベルの差は計画的 OJT の効果や部下育成態度への影響を及ぼした。計画的 OJT のタイプの実施に関する OJT 担当者の意識レベルは、高すぎても低すぎても適切に部下育成態度がとられないということが明らかとなった。OJT 担当者は、バランスをとりながら、OJT 対象者の意識レベルに応じて指導を行っていくことが有効である。

既述のように、OJT については、様々な組織において実施され、様々な研究がなされてきたが OJT 担当者 と OJT 対象者 双方が分析の対象ではなかった。本研究の結果は、計画的 OJT の効果が、OJT 担当者 と OJT 対象者の意識の関係に影響されることを示した初めての実証的事実である。

第6章

結論

本研究の目的は、専門的職業の計画的 OJT の効果を明らかにすることである。計画的 OJT の効果の追究に際し、影響要因や職務経験年数、OJT 担当者と OJT 対象者の意識、計画性との関連について検証を進めた。以下にこれまでの分析結果に関する考察を踏まえ、結論をまとめる。

6.1 本研究における結論

本研究の結論は、以下の4点である。

第1に、計画的 OJT のタイプは、パフォーマンスに対して直接効果や部下育成態度の媒介による間接効果を示すことが明らかになった。つまり、計画的 OJT は、直接的に指導されたり、部下育成態度を伴って間接に指導されたりして効果を上げている。OJT 担当者と OJT 対象者を比較すると、OJT 担当者は、部下育成態度によって間接効果を上げていると認識する傾向にあった。さらに、本研究で用いた文脈的パフォーマンスにも対しても計画的 OJT によって効果が示されることが分かった。

第2に、計画的 OJT のタイプの中には、負の効果を示すものも存在したことである。計画的 OJT のタイプである自己主導型学習に関する指導を直接的に行っても文脈的パフォーマンスを低下させてしまう。ただし、負の効果を示す計画的 OJT のタイプでも、部下育成態度を媒介することで正の間接効果を示すものが存在することが明らかになった。このことから、部下育成態度の媒介による間接効果には、負の直接効果を補う作用があると推測できる。

第3に、職務経験1年目と2年目のOJT対象者が認識する計画的OJTのタイプ、タスクパフォーマンス、文脈的パフォーマンスにはそれぞれ差が見られるということである。さらに、職務経験年数に応じて計画的OJTのタイプのパフォーマンスへの影響は異なっている。特にパフォーマンスにおいては、1年目のOJTの効果の蓄積により、2年目では多様な内容になると考えられる。

第4に、OJT担当者とOJT対象者の意識レベルにより、計画性と計画的OJTの効果との関連やOJT担当者による部下育成態度の実施に差が見られるという点である。双方の意識レベルにおいて、計画性と計画的OJTのタイプがパフォーマンスに及ぼす影響は異なった。役割を決定することは、意識レベルの高低に関わらず、計画的OJTへの影響を示した。また、OJT担当者は、計画的OJTの実施において、OJT対象者の意識レベルに応じた部下育成態度を行うことの有効性が明らかになった。

6.1.1 本研究の成果

先行研究に見られなかった本研究の成果として、以下の4点が考えられる。

第1に、OJT対象者とOJT担当者の双方の視点から計画的OJTの実施による効果を明らかにしたことである。先行研究におけるOJTの効果モデルは、対象者、または、OJT担当者のいずれか一方のデータによる分析であった。本研究で、OJT担当者とOJT対象者のペアデータを用いたり、双方のモデルを比較したりすることを通して計画的OJTの効果モデルの有効性を証明することができた。

第2に、職務経験ごとに計画的OJTの効果が異なることを明らかにしたことである。先行研究において、経験年数に応じたOJTの効果を論じられることがなかった。職務経験1年目と2年目に応じた計画的OJTの効果を示すことができた。

第3に、計画的OJTは部下育成態度を媒介することで間接効果を示すことを明らかにしたことである。先行研究において、計画的OJTの間接効果を扱ったものは見られない。本研究では、計画的OJTの効果を上げるために、部下育成態度を行うことが有効であると実証できた。榊原(2004)において、効果を示

すOJTのタイプとして、権限委譲が挙げられていた。本研究において、この権限委譲を部下育成態度の委任として扱った。委任は、計画的OJTのタイプを媒介し、パフォーマンスに間接効果を示した。つまり、権限委譲は、部下育成態度として、計画的OJTのタイプを媒介するということを本研究で明らかにした。

第4に計画的OJTの負の直接効果を実証したことである。計画的OJTを実施すれば必ず効果が表れるというわけではないことが明らかになった。負の効果について、先行研究において言及がない。計画的OJTを実施する際には、本研究で明らかになった効果を示す計画的OJTのタイプを実施することや経験年数や意識レベルに応じて部下育成態度を行うことが有効である。

6.1.2 実務への応用

本研究で得られた知見の実務への応用の可能性について述べる。

まずは、計画的OJTを実施する際の部下育成態度の有効性についてである。計画的OJTを実施する際には、単に行うのではなく、効果を上げるために必要となる部下育成態度を意識的に行うことで、計画的OJTの効果が期待できる。特に、委任によって任せたり、肯定的に関与したりすることが有効である。この部下育成態度を適切に行うためにも、計画的OJTのタイプとタスクパフォーマンス及び文脈的パフォーマンスの特徴を捉えておくことが必要である。計画的OJTのタイプには、徒弟制のように参与観察を通して指導を行う内容や専門分野に関する指導及び一般的な職務内容に通じる指導、自ら計画立案や評価の実施に関する指導がある。パフォーマンスには、職務内容の中核に関するタスクパフォーマンスと職務をよりよく機能させる文脈的パフォーマンスが存在する。

また、負の効果については、留意が必要である。計画的OJTにおいて、指導をすれば、効果が上がるものではない。特に、直接的に指導することで、パフォーマンスの低下につながることや部下育成態度によるフォローについて十分に考えなければならない。さらに、計画的OJTを行う際には、職務経験年数に応じて内容を吟味する必要がある。入職後、経験年数を重ねるにしたがって、

その効果が異なる。1年目の計画的OJTの効果を2年目で生かすという視点を持ち、計画的、系統的に計画的OJTを実施することが重要である。

6.2 今後の課題

最後に今後の展望として、以下の3つの点について述べる。

第1に、有意なパスを示さなかった因子に関する検討についてである。共分散構造分析において、計画的OJTのタイプとパフォーマンスを媒介しない部下育成態度が存在した。OJT対象者群の結果において、展望意味づけが、OJT担当者では、肯定的個別関与が効果へのパスを示さなかった。本研究で影響関係を示さなかった因子についての検討の余地がある。

第2に、重回帰分析や共分散構造分析によって示された有意なパスの限界性である。分析における有意なパスが全ての計画的OJTの効果を示していないことは、決定係数の値や統計的検証の限界から明らかである。

第3に、本研究の研究成果を生かした発展的な研究への取組である。本研究を基礎とし、他業種での研究や細部にわたった内容に関する検討をすることができる。

謝辞

本論文の作成にあたっては、多くの方々に御支援、御指導を賜りました。修士課程から博士課程の在学中、たいへんお世話になった筑波大学大学院ビジネス科学研究科の津田 和彦 教授に心より深く感謝いたします。教授には、修士課程から副指導でお世話になってはりましたが、博士課程では主指導として御教授いただきました。教授の研究者及び教育者としての在り方、信念、柔軟性を尊敬し、自分の目標として努めてまいりました。

副指導教官をお引き受け頂き、的確なアドバイスを頂戴した筑波大学大学院ビジネス科学研究科の稲水 伸行 准教授、木野 泰伸 准教授、博士課程に進む道標をつくってくださった佐野 享子 准教授に深く感謝します。

また、ゼミの先輩である KDDI 研究所の鈴木 信雄 様には、国際論文執筆・発表に当たり様々なサポートをいただきました。帝京大学文学部の藤田 昌克 准教授には共著者としての的確な御指導を頂戴しました。両氏に感謝いたします。

さらに、津田研究室の方々に、研究内容や研究の進め方についての貴重な示唆や御意見をいただいたことを心より感謝いたします。ピンチの度に温かいお力添えをいただいたことは決して忘れません。

日々の職務に当たる中の時間を割き、質問紙調査データをご提供くださった方々に感謝します。

最後に、私の家族に深く感謝します。博士課程の2年次に他界した尊敬する母に博士号取得を報告できなかったことは、非常に残念です。その母を最期まで支えてくれた父や兄とその家族にも感謝します。さらに、いつも一番近くで支えてくれる妻、元気をくれる娘に感謝します。大切な家族の応援があったからこそ仕事と両立する中での大学院での学びを成しえたのだと思います。

大学院生活の中で、貴重な経験をし、様々なことを乗り越え、本論文を完成させることができたのも、多くの方々のお力添えがあつてこそのものであります。改めてお世話になりました皆様に深く感謝いたしますとともに、研究で得たことを必ず今後には生かしていくことを固く誓います。

参考文献

[Barron et al. (1999)]

Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1993). Expanding the criterion (domain to include elements of contextual performance, In N. Schmit & W. C. Borman (Eds.). Personnel selection in organizations. San Francisco: Jossey-Bass.

[Benson (2006)]

Benson, G.S. (2006). Employee Development, Commitment and Intention to Turnover: A Test of “Employability” Policies in Action, Human Resource Management Journal, 16, 2:173-192.

[Borman & Motowild(1993)]

Borman, W.C & Motowild, S. J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. In N. Schmit & W. C. Borman (Eds.), Personnel selection in organizations. San Francisco, CA: Jossey-Bass:71-98.

[Campbell (1990)]

Campbell, J. P. (1990). Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology. In Dunnette, M. D., & Hough, L. M. (eds.) Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Vol.1:687-732. Palo Alto, CA, Consulting Psychological Press.

[Campbell (1999)]

Campbell, J. P. (1999). The definition and measurement of performance in the new age. In D. R. Ilgen & E. D. Pulakos (eds.), The changing nature of performance:399-429, San Francisco, Jossey-Bass.

[Campbell et al. (1993)]

Campbell, J. P., McCloy, R. A., Oppler, S. H., & Sager, C. E, (1993). A theory of performance. In N. Schmitt & W. C. Borman (Eds.), *Personnel selection in organizations* (pp.35-70). San Francisco: Jossey-Bass.

[池田&古川(2008)]

池田浩・古川久敬(2008)「組織における文脈的パフォーマンスの理論的拡張と新しい尺度の開発」『産業・組織心理学研究』第22巻 第1号:15-26.

[犬塚(2009)]

犬塚篤(2009)「職場内訓練の成立条件—ソシオメトリック・データを用いた実証—」『産業・組織心理学研究』第22巻 第2号:115-126.

[Jacobs et al. (1999)]

Jacobs, R.L., and Osman-Gani, A.A. (1999), Status, Impacts and Implementation Issues of Structured On-the-Job Training: A Study of Singapore-Based Companies, *Human Resource Development International*, 2, 1, 17-24.

[Jacobs(2003)]

Jacobs, R.L. (2003) *Structured On-the-job Training*. 2nd ed. BK inc

[Jong et al. (2001)]

Jong Jan A. de, Jo G.L.Thijissen and Bert M.Versloot. (2001).Planned Training on the job .A Typology *Advances Developing Human Resources*, Vol. 3 (4):408-414.

[河合(1985)]

河合芳文(1985)『ソシオメトリー入門』みずうみ書房

[菊池、他(1993)]

菊池栄治・八尾坂修・坂本孝徳・河合久(1993)「初任者の力量形成と勤務校の組織風土—『教科指導』研修を中心に—」『日本教育経営学会紀要』第35号:57-68.

[Knowles (1975)]

Knowles, Malcolm S. (1975). *SELF-DIRECTED LEARNING*. Chicago:Press Follett Publishing Co.

[小池(1997)]

小池和男 (1997) 『日本企業の人材育成』 中公新書

[小池(2005)]

小池和男(2005) 『仕事の経済学 (第3版)』 東洋経済新報社

[Kolb(1984)]

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

[厚生労働省(2010)]

厚生労働省(2010) 『平成21年能力開発基本調査』

<http://www.mhlw.go.jp/toukei/list/dl/104-21b.pdf>

[厚生労働省(2011)]

厚生労働省(2011) 『平成22年能力開発基本調査』

<http://www.mhlw.go.jp/toukei/list/dl/104-22b.pdf>

[厚生労働省(2012)]

厚生労働省(2012) 『平成23年能力開発基本調査』

<http://www.mhlw.go.jp/toukei/list/dl/104-23b.pdf>

[厚生労働省(2013)]

厚生労働省(2013) 『平成24年能力開発基本調査』

<http://www.mhlw.go.jp/toukei/list/dl/104-24b.pdf>

[厚生労働省(2014)]

厚生労働省(2014) 『平成25年能力開発基本調査』

<http://www.mhlw.go.jp/toukei/list/dl/104-25b.pdf>

[厚生労働省(2014)]

厚生労働省(2014) 『平成26年版 労働経済の分析 一人材力の最大発揮に向けてー』 <http://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/roudou/14/dl/14-2-2.pdf>

[小山(2007)]

小山俊 (2007) 『新版 OJT で部下が面白いほど育つ本』 中経出版

[久村(1999)]

久村恵子(1999) 「経営組織におけるキャリア及び心理・社会的支援行動に関する研究」 『経営行動科学』 Vol. 13 : 43-52.

[Matsuo & Nakahara (2013)]

Matsuo, Makoto & Nakahara, Jun (2013). The effects of the PDCA cycle and OJT on workplace learning, *The International Journal of Human Resource Management*, 24(1):195-20

[松尾 (2011)]

松尾睦 (2011) 『経験学習入門』ダイヤモンド社

[文部科学省 (2012)]

文部科学省 (2012) 『平成 24 年度公立学校教員採用選考試験の実施状況について』 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1329248.htm

[文部科学省 (2013)]

文部科学省 (2013) 『平成 25 年度公立学校教員採用選考試験の実施状況について』 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1343166.htm

[Motowild & Van Scotter (1994)]

Motowild, S. J. & Van Scotter, J. R. (1994). Evidence that task performance should be distinguished from contextual performance, *Journal of Applied Psychology*, 79:475-480.

[毛呂 (2010)]

毛呂准子 (2010) 「上司の部下育成行動とその影響要因」『産業組織心理学研究』 Vol. 23(2) : 103-115.

[中原 (2010)]

中原淳 (2010) 『職場学習論』東京大学出版会

[緒賀 (2010)]

緒賀郷志 (2010) 『R による心理・調査データ解析』東京書籍

[Rothwell et al. (1990)]

Rothwell, William J.; Kazanas, H. C. Planned OJT Is Productive OJT. *Training and Development Journal*; Oct 1990; 44, 10; ProQuest Central

[Rothwell et al. (2004)]

Rothwell, W. J. & Kazanas, H. C. (2004) *Improving On-the-job Training*. 2nd ed. Pfeiffer.

[労働政策研究機構(2010)]

労働政策研究機構(2010)『職業分類の改訂に関する研究 II—分類項目の改訂—』<http://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/roudou/14/d1/14-2-2.pdf>

[齊藤(2010)]

齊藤弘通(2010)「ホワイトカラーの学習・熟達を促す人材育成の方法と人事・人材開発部門に求められる機能」『日本労働研究雑誌』No.595:81-93.

[榊原(2004)]

榊原國城(2004)「職務遂行能力自己評価に与えるOJTの効果」『産業組織心理学研究』第18巻 第1号:23-31.

[佐藤(2010)]

佐藤博樹(2010)『働くことと学ぶこと—能力開発と人材活用』
ミネルバァ書房

[政府統計総合窓口(2010)]

政府統計総合窓口(2010)『学校教員統計調査(平成22年度)都道府県別 年齢別 本務教員数(小学校)』

<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001038369&cycode=0>

[政府統計総合窓口(2014)]

政府統計総合窓口(2014)『学校教員統計調査(平成25年度)都道府県別年齢別 本務教員数(小学校)』

<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001053885&cycode=0>

[関根(2012)]

関根雅泰(2012)「新入社員の能力向上に資する先輩指導員のOJT行動」中原淳(編)『職場学習の探究—企業人の成長を考える実証研究—』生産性出版:145-167.

[高橋(1993)]

高橋弘司(1993)「組織社会化研究をめぐる諸問題—研究レビュー」『経営行動科学』第8巻 第1号:1-22

[高橋(2011)]

高橋弘幸(2011)『OJTを通じたホワイトカラーの技能形成』『早稲田大学モノグラフ51』早稲田大学出版部

[高橋(2010)]

高橋潔(2010)『人事評価の総合化学』白桃書房

[時田(2009)]

時田詠子(2009)「初任者研修実施についての一考察—初任者研修実施校校長の視点から—」『群馬大学教育実践研究』第26号：169-175

[東京都教育委員会(2010)]

東京都教育委員会(2010)『OJTガイドライン』

<http://www.metro.tokyo.jp/INET/OSHIRASE/2008/10/DATA/20ian603.pdf>

[Klink & Streumer(2002)]

Van der Klink, M.R., and Streumer, J.N. (2002), Effectiveness of On-the-Job Training, *Journal of European Industrial Training*, 26, 2-4:196-199.

[上田(2003)]

上田泰(2003)『組織行動研究の展開』白桃書房

[米沢(2011)]

米沢崇(2011)「校内指導教員の指導・支援が初任者の力量形成に及ぼす影響」『日本教師教育学会』年報第20号：89-97.

[若林(1988)]

若林満(1988)『組織内キャリア発達とその環境 組織心理学 第10章』福村出版

[吉崎(1998)]

吉崎静夫(1998)「一人立ちへの道筋」浅田匡・生田孝至・藤岡完治編『成長する教師教師学への誘い』金子書房

関連業績リスト

【学術論文】

[1] Masaaki MURAKAMI, Yoshikatsu FUJITA and Kazuhiko TSUDA, “Effects of Planned On-the-Job Training (OJT): Comparison of the Experience of First- and Second-year OJT participants”, Journal of Strategic Management Studies Vol.7, No.2, pp.19-32, September 2015. [査読有]

[2] Masaaki MURAKAMI, Yoshikatsu FUJITA and Kazuhiko TSUDA, “Effect on Planned On-the-Job Training (OJT) to Performance:Verification of Effect by Covariance Structure Analysis”, International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR) Vol. 4, Issue. 3, pp.117-123, December 2015. [査読有]

【国際会議】

[1] Masaaki MURAKAMI, Nobuo SUZUKI and Kazuhiko TSUDA “Effects of OJT on Elementary School Teachers”, 2014 International Conference on Education, Psychology, and Social Sciences, August 2014. [査読有]

[2] Masaaki MURAKAMI, Yoshikatsu FUJITA and Kazuhiko TSUDA, “Effects of Planned On-the-Job Training (OJT): Verification using Pair Data”, 2015 International Conference on Education, Psychology, and Social Sciences, August 2015. [査読有]

【学会発表】

[1] 村上正昭 「計画的 OJT の効果に関する研究－小学校教員を事例として－」 日本教育経営学会 第 53 回大会 (2013. 6) [査読なし]

[2] 村上正昭「OJTの実施と効果の影響関係—ソシオメトリック・データを用いた検証—」, 人材育成学会 第12回年次大会, pp. 59-64 (2014. 12) [査読なし]

[3] 村上正昭, 鈴木信雄, 津田和彦 「OJTが効果に与える影響」, プロジェクト・マネジメント学会 2015年度春季研究発表大会, pp. 221-226 (2015. 03) [査読なし]

[4] 村上正昭, 藤田昌克, 津田和彦 「計画的OJTがパフォーマンスに及ぼす効果」, 経営情報学会 2015年度秋季研究発表大会 (2015. 11) [査読なし]

【オンラインジャーナル】

[1] Masaaki Murakami, “Effects of Tissue Properties on OJT for Japanese Elementary School Teachers” , International Journal of Learning, Teaching and Educational Research Vol. 6, No. 1, pp. 43-56, June 2014. [査読有]

付録 1

OJT 担当者（指導教諭）用

『OJT 担当者が実施した OJT』に関する調査のお願い

拝啓

昨今、経済・社会環境の変化に伴って、様々な組織でこれまで以上に人材育成が急務であるとされています。東京都教育委員会でも、OJT ガイドラインに基づいて OJT(On the Job Training：学校における人材育成)が推進されています。しかし、急務であり、様々な組織で人材育成に関する取り組みが行われていても、その効果や効果をあげる方法は、明らかになっていない状況があります。

私は、これまで、人材育成の中でも、OJT について経営学的視点から研究してまいりました。この度は、その問題の一環として、「OJT の効果」に焦点を当てて、東京都公立小学校の教員の方々にご意見を伺いたいと考え、調査を企画・実施いたしました。

そこで、ご多用のところ、誠に恐れ入りますが、次頁より始まる質問につきまして質問の主旨をご理解の上、お答えくださいますようお願い申し上げます。アンケート票は、無記名です。ご記入いただいた内容につきましては、全て、統計的に処理いたしますので、回答者にご迷惑をおかけすることはありません。また、分析結果は、上記の目的以外に使用することはありません。

ご記入が終わりましたらアンケート票は、添付の封筒に入れて、2012 年 9 月 14 日（金）までに返送していただけますようよろしくお願いいたします。この調査に関するご意見やご質問がありましたら、下記までお願いいたします。

敬 具

2012 年 8 月 23 日（木）

<ご記入上のお願い>

- ◇昨年度、初任者、2 年目、3 年目教諭を指導した OJT 担当者*1の方が本アンケートの対象です。
- ◇ 昨年度（2011 年 4 月～2012 年 3 月）の 1 年間の状況を、回答者ご自身でご記入ください。
- ◇設問は、97 項目あり、回答には、20 分程度のお時間がかかります。
- ◇質問内容や選択肢の表現が必ずしも適切でない場合、最も近いと思われるものを選んでお答えください。
- ◇回答は、選択肢に「○」をつけてください。

記入例

設問	全く 当てはまらない	あまり 当てはまらない	どちらとも いえない	やや 当てはまる	よく 当てはまる
授業に関する知識・技術について直接指導を行った。	1	2	3	4	5

【問合せ先】筑波大学大学院 ビジネス科学研究科 経営システム科学専攻
佐野研究室 修士課程 2 年

村上 正昭（電子メール: mmmkn2000@yahoo.co.jp）

※1：このアンケートにおいて、「OJT 担当者」とは 2 年目、3 年目の方の指導を担当する教員、初任者の方の初任者指導教諭を指します。組織によって表現が異なる場合がありますが、以後、同様の意味と捉えてください。

I あなたの担当した OJT 対象者（昨年度時点の状況）についてお答えください。

【 昨年度担当した OJT 対象者の昨年度時点での経験年数 】 …… () 年目

【 OJT 対象者の年齢 】 …… () 歳

【 OJT 対象者の性別 】 …… 1. 男性 2. 女性

【 職務上の関係 】

1. 同学年 2. 同じブロック (例: 低学年、中学年、低学年)

3. 対象者は担任であるが、担当者は専科、または、少人数指導

4. その他 (記述: _____)

II 昨年度時点のあなたご自身についてお答えください。番号で回答する箇所には、該当する番号に○印をつけてください。

【性 別】 1. 男性 2. 女性

【年 齢】 1. 20代 2. 30代 3. 40代 4. 50代

【勤続年数】 1. 1～4年 2. 5～8年 3. 9～12年
4. 12～15年 5. 16～19年 6. 20～23年
7. 24～27年 8. 28～31年 9. 31年以上

【現任校年数】 1. 1年目 2. 2年目 3. 3年目 4. 4年目
5. 5年目 6. 6年目 7. 7年目 8. 8年目
9. 9年目 10. 10年目以上

【担当学年】 1. 担当学年 () 年 2. 専科 ()

【職 層】 1. 教諭 2. 主任教諭 3. 主幹教諭

【学 級 数】 1. 6～11学級 2. 12～17学級
3. 18～23学級 4. 24学級以上

【所属校】 _____ 区立 _____ 小学校

Ⅲ OJT 担当者として、昨年度、実施した OJT についてお答えください。

問1 昨年度行われた OJT では、どのようなことが決められていましたか。以下の各項目について、当てはまる数字を一つ選んで○をつけてください。

	全く 当てはまらない 1	あまり 当てはまらない 2	どちらとも いえない 3	やや 当てはまる 4	よく 当てはまる 5
(1) 計画書が作成されていた	1	2	3	4	5
(2) 担当者、対象者が定められていた	1	2	3	4	5
(3) 期間、内容が具体的に定められていた	1	2	3	4	5
(4) 段階的に実施されていた	1	2	3	4	5
(5) 継続的に実施されていた	1	2	3	4	5

問2 昨年度、実施した OJT の内容について、以下の各項目で当てはまる数字を一つ選んで○をつけてください。

	全く 当てはまらない 1	あまり 当てはまらない 2	どちらとも いえない 3	やや 当てはまる 4	よく 当てはまる 5
(1) 授業に関する知識・技術について直接指導を行った	1	2	3	4	5
(2) 児童の生活指導に関する知識・技術について直接指導を行った	1	2	3	4	5
(3) 校務に関する知識・技術について直接指導を行った	1	2	3	4	5
(4) 外部との折衝に関する知識・技術について直接指導を行った	1	2	3	4	5
(5) 生活や仕事態度についてのアドバイスを与えた	1	2	3	4	5
(6) 担当している仕事についての意義や意味を伝えた	1	2	3	4	5
(7) 同僚と協力して職務に当たる際の役割や分担について指導を行った	1	2	3	4	5
(8) 仕事の全体像を伝えた	1	2	3	4	5
(9) あなた自身の授業や仕事の様子を観察する機会を与えた	1	2	3	4	5
(10) 授業や仕事の様子を観察する際のポイントについての指導を行った	1	2	3	4	5
(11) 職場の他の先輩や同僚からも指導を受けられるよう配慮した	1	2	3	4	5
(12) 指導状況を職場メンバーと共有した	1	2	3	4	5
(13) 仕事を進めるために必要となる情報を集めるよう指導を行った	1	2	3	4	5
(14) 仕事における改善案を考えさせた	1	2	3	4	5
(15) 特定の仕事について責任を与えた	1	2	3	4	5
(16) 問題を解決する場面を与え、指導を行った	1	2	3	4	5
(17) 自分が成長していくための仕事上での目標のたて方について指導を行った	1	2	3	4	5
(18) 自分が成長していくための仕事上での計画のたて方について指導を行った	1	2	3	4	5
(19) 自分が成長していくための仕事上での自己評価の仕方について指導を行った	1	2	3	4	5

IV OJT 担当者として昨年度、対象者に対して OJT を実施する際に、工夫、または意識した点をお答えください。以下の各項目について、当てはまる数字を一つ選んで○をつけてください。

	全く 当てはまらない 1	あまり 当てはまらない 2	どちらとも いえない 3	やや 当てはまる 4	よく 当てはまる 5
(1) 言葉と態度で存在を認めた	1	2	3	4	5
(2) 長所、短所に応じて指導を行った	1	2	3	4	5
(3) 良かった点、成長した点を認めた	1	2	3	4	5
(4) 成長を期待していることを伝えた	1	2	3	4	5
(5) 成功、失敗に関わらず、まずはねぎらった	1	2	3	4	5
(6) 取り組みに関して無関心であった	1	2	3	4	5
(7) OJT 対象者の立場にたって、話を聞いたり、話をしたりした	1	2	3	4	5
(8) 問いかけに肯定的に反応した	1	2	3	4	5
(9) 成功失敗の原因を自分の言葉で語らせた	1	2	3	4	5
(10) 成功失敗のパターンを認識させた	1	2	3	4	5
(11) よりよい方法を考えさせた	1	2	3	4	5
(12) 職場のビジョンを説明した	1	2	3	4	5
(13) 現在の仕事が今後どのように生きるのか教えた	1	2	3	4	5
(14) 成長のイメージをもたせた	1	2	3	4	5
(15) 緊張を緩和するように接した	1	2	3	4	5
(16) いつでも相談にのった	1	2	3	4	5
(17) 仕事に対してチャレンジする姿を見せた	1	2	3	4	5
(18) あなた自身が、手本となるような仕事をするよう心がけた	1	2	3	4	5
(19) 少し背伸びをして届く目標をもたせた	1	2	3	4	5
(20) 適度なストレスとなる難易度の仕事を与えた	1	2	3	4	5
(21) 仕事が完了するまでまった	1	2	3	4	5
(22) 一旦指示したら、その後はまかせた	1	2	3	4	5

V 昨年度の職場の雰囲気についてお答えください。以下の各項目について、当てはまる数字を一つ選んで○をつけてください。

	全く 当てはまらない 1	あまり 当てはまらない 2	どちらとも いえない 3	やや 当てはまる 4	よく 当てはまる 5
(1) 教職員のそれぞれの活動に学校の教育目標が意識されていた	1	2	3	4	5
(2) 教職員間には、他人の努力の成果を積極的に評価する雰囲気があった	1	2	3	4	5
(3) 教育活動や校務処理に関して、互いに指導・助言しあっていた	1	2	3	4	5
(4) 教職員は、子どもたちの成長の様子を話題にすることが多かった	1	2	3	4	5
(5) 教職員間には「われわれ」という集団意識があった	1	2	3	4	5
(6) 教職員は、この学校に勤務していることを誇りに思っていた	1	2	3	4	5
(7) 仕事に必要な知識や技能を積極的に伸ばそうとする気風に富んでいた	1	2	3	4	5
(8) 教職員は、指導方針が保護者・地域に理解されるように取り組んでいた	1	2	3	4	5
(9) 教職員はそれぞれの教育方針や活動について、互いに無関心であった	1	2	3	4	5
(10) 会議では、活発な討論が行われ、各自の意見を自由に交換できた	1	2	3	4	5
(11) 教職員同士で、個人的な悩みなどが相談できた	1	2	3	4	5

VI 昨年度、実施した OJT により、OJT 対象者が成長したと感じる点についてお答えください。以下の各項目について、当てはまる数字を一つ選んで○をつけてください。

	全く 当てはまらない 1	あまり 当てはまらない 2	どちらとも いえない 3	やや 当てはまる 4	よく 当てはまる 5
(1) より適切な授業計画や授業実施ができるようになった	1	2	3	4	5
(2) より適切な生活指導ができるようになった	1	2	3	4	5
(3) 校務に参画することができるようになった	1	2	3	4	5
(4) より適切に保護者、地域、外部機関に対応できるようになった	1	2	3	4	5
(5) 仕事における目標を見出すことができるようになった	1	2	3	4	5
(6) 目標達成のための手立てを具体的に考えることができるようになった	1	2	3	4	5
(7) 目標達成に向けて、自主的に取り組むことができるようになった	1	2	3	4	5
(8) 場当たりに職務に取り組むようになった	1	2	3	4	5
(9) 仕事全体の進捗状況を把握することができるようになった	1	2	3	4	5
(10) 進捗状況の把握をもとに、職務に取り組むことができるようになった	1	2	3	4	5
(11) 仕事内容を検討し問題を抽出することができるようになった	1	2	3	4	5
(12) 仕事に必要な情報を収集・分析することができるようになった	1	2	3	4	5
(13) 複数の案や問題点に関し、それぞれの重要度、緊急度、効果等を判断することができるようになった	1	2	3	4	5
(14) 課題に対して自ら意思決定し、実行することができるようになった	1	2	3	4	5
(15) 上から、指示、監督されなくとも自己の職務を自らの責任をもって完遂することができるようになった	1	2	3	4	5
(16) 常に自己啓発に努めるようになった	1	2	3	4	5
(17) 困難な業務や業務の改善に意欲的に取り組むことができるようになった	1	2	3	4	5
(18) 課題を成し遂げるための障害を克服し続けるようになった	1	2	3	4	5
(19) 率先して仕事の問題を解決するようになった	1	2	3	4	5
(20) 積極的に困難な仕事に取り組むようになった	1	2	3	4	5
(21) 期待以上に一生懸命働くようになった	1	2	3	4	5
(22) 自己修練と自己管理を実践するようになった	1	2	3	4	5
(23) 重要な職務には細心の注意を払うようになった	1	2	3	4	5
(24) やりがいのある職務に割り当ててもらえるように求めるようになった	1	2	3	4	5
(25) 先輩、同僚と連携・協力して行動することができるようになった	1	2	3	4	5
(26) 先輩、同僚等の周囲の人の求めていることを敏感に感じ取り、反応することができるようになった	1	2	3	4	5
(27) 職場内で職務に関する情報を共有できるようになった	1	2	3	4	5

以上で回答は終了です。回答にご協力いただき、ありがとうございました。

OJT 対象者用

『OJT 対象者の OJT に対する意識』に関する調査のお願い

拝啓

昨今、経済・社会環境の変化に伴って、様々な組織でこれまで以上に人材育成が急務であるとされています。東京都教育委員会でも、OJT ガイドラインに基づいて OJT(On the Job Training：学校における人材育成)が推進されています。しかし、急務であり、様々な組織で人材育成に関する取り組みが行われていても、その効果や効果をあげる方法は、明らかになっていない状況があります。私は、これまで、人材育成の中でも、OJT について経営学的視点から研究してまいりました。この度は、その問題の一環として、「OJT の効果」に焦点を当てて、東京都公立小学校の教員の方々にご意見を伺いたいと考え、調査を企画・実施いたしました。

そこで、ご多用のところ、誠に恐れ入りますが、次頁より始まる質問につきまして質問の主旨をご理解の上、お答えくださいますようお願い申し上げます。アンケート票は、無記名です。ご記入いただいた内容につきましては、全て、統計的に処理いたしますので、回答者にご迷惑をおかけすることはありません。また、分析結果は、上記の目的以外に使用することはありません。

ご記入が終わりましたらアンケート票は、添付の封筒に入れて、2012年9月14日（金）までに返送していただけますようよろしくお願いいたします。

この調査に関するご意見やご質問がありましたら、下記までお願いいたします。

敬 具

2012年8月23日（木）

<ご記入上のお願い>					
◇ <u>現在、2年目、3年目、4年目（昨年度：初任者、2年目、3年目）の教諭の方が、本アンケートの対象です。</u>					
◇ <u>昨年度（2011年4月～2012年3月）の1年間の状況</u> を回答者ご自身でご記入ください。					
◇ 設問は、96項目あり、回答には、20分程度のお時間がかかります。					
◇ 質問内容や選択肢の表現が必ずしも適切でない場合、最も近いと思われるものを選んでお答えください。					
◇ 回答は、選択肢に「○」をつけてください。					
設問	全く 当てはまらない	あまり 当てはまらない	どちらとも いえない	やや 当てはまる	よく 当てはまる
授業に関する知識・技術について直接指導を行った。	1	2	3	4	5

【問合せ先】筑波大学大学院 ビジネス科学研究科 経営システム科学専攻
佐野研究室 修士課程2年
村上 正昭

（電子メール：mmmkn2000@yahoo.co.jp）

I 昨年度時点のあなたご自身についてお答えください。 番号で回答する箇所には、該当する番号に○印をつけてください。

【性別】 1. 男性 2. 女性

【年齢】 1. 20代 2. 30代 3. 40代 4. 50代

【勤続年数】 ※昨年度時点 () 年目

【担当学年】 ※昨年度時点 1. 担当学年 () 年 2. 専科 ()

【学級数】 1. 6～11学級 2. 12～17学級

3. 18～23学級 4. 24学級以上

【所属校】 () 区立 () 小学校

II あなたを担当したOJT担当者*1(昨年度時点の状況)についてお答えください。

【 OJT 担当者の昨年度時点での経験年数 】

1. 1～4年目 2. 5～8年目 3. 9～12年目 4. 12～15年目
5. 16～19年目 6. 20～23年目 7. 24～27年目 8. 28～31年目
9. 31年以上目 10. 不明

【 OJT 担当者の職層 】 1. 教諭 2. 主任教諭 3. 主幹教諭

【 OJT 担当者の年齢 】 1. 20代 2. 30代 3. 40代 4. 50代

【 OJT 担当者の性別 】 1. 男性 2. 女性

【 職務上の関係 】

1. 同学年 2. 同じブロック (例：低学年、中学年、低学年)
3. 対象者は担任であるが、担当者は専科、または、少人数指導
4. その他 (記述：_____)

※1：このアンケートにおいて、「OJT 担当者」とは、2年目、3年目の方の指導教諭、初任者の方の初任者指導教諭を指します。組織によって表現が異なる場合がありますが、以後、同様の意味と捉えてください。

Ⅲ 昨年度受けた OJT についてお答えください。

問1 昨年度、受けた OJT では、どのようなことが決められていましたか。以下の各項目について、当てはまる数字を一つ選んで○をつけてください。

	全く 当てはまらない 1	あまり 当てはまらない 2	どちらとも いえない 3	やや 当てはまる 4	よく 当てはまる 5
(1) 計画書が作成されていた	1	2	3	4	5
(2) 担当者、対象者が定められていた	1	2	3	4	5
(3) 期間、内容が具体的に定められていた	1	2	3	4	5
(4) 段階的に実施されていた	1	2	3	4	5
(5) 継続的に実施されていた	1	2	3	4	5

問2 昨年度、受けた OJT の内容について、以下の各項目で当てはまる数字を一つ選んで○をつけてください。

	全く 当てはまらない 1	あまり 当てはまらない 2	どちらとも いえない 3	やや 当てはまる 4	よく 当てはまる 5
(1) 授業に関する知識・技術について直接指導を受けた	1	2	3	4	5
(2) 児童の生活指導に関する知識・技術について直接指導を受けた	1	2	3	4	5
(3) 校務に関する知識・技術について直接指導を受けた	1	2	3	4	5
(4) 外部との折衝に関する知識・技術について直接指導を受けた	1	2	3	4	5
(5) 生活や仕事態度についてのアドバイスを受けた	1	2	3	4	5
(6) 担当している仕事についての意義や意味を伝えられた	1	2	3	4	5
(7) 同僚と協力して職務に当たる際の役割や分担について指導を受けた	1	2	3	4	5
(8) 仕事の全体像を伝えられた	1	2	3	4	5
(9) OJT 担当者の授業や仕事の様子を観察する機会を与えられた	1	2	3	4	5
(10) 授業や仕事の様子を観察する際のポイントについての指導を受けた	1	2	3	4	5
(11) 職場の他の先輩や同僚からも指導を受けられるよう配慮された	1	2	3	4	5
(12) OJT 担当者は、指導状況を職場メンバーと共有していた	1	2	3	4	5
(13) 仕事を進めるために必要となる情報を集めるよう指導をうけた	1	2	3	4	5
(14) 仕事における改善案を考えさせられた	1	2	3	4	5
(15) 特定の仕事について責任を与えられた	1	2	3	4	5
(16) 問題を解決する場面を与えられ、指導を受けた	1	2	3	4	5
(17) 自分が成長していくための仕事上での目標のたて方について指導を受けた	1	2	3	4	5
(18) 自分が成長していくための仕事上での計画のたて方について指導を受けた	1	2	3	4	5
(19) 自分が成長していくための仕事上での自己評価の仕方について指導を受けた	1	2	3	4	5

IV OJT 担当者が OJT を実施する際に、工夫、または意識してくれたことについてお答えください。以下の各項目について、当てはまる数字を一つ選んで○をつけてください。

	全く 当てはまらない 1	あまり 当てはまらない 2	どちらとも いえない 3	やや 当てはまる 4	よく 当てはまる 5
(1) 言葉と態度で存在を認めてくれた	1	2	3	4	5
(2) 長所、短所に応じて指導してくれた	1	2	3	4	5
(3) 良かった点、成長した点を認めてくれた	1	2	3	4	5
(4) 成長を期待していることを伝えられた	1	2	3	4	5
(5) 成功、失敗に関わらず、まずはねぎらってくれた	1	2	3	4	5
(6) 取り組みに無関心であった	1	2	3	4	5
(7) あなたの立場にたって、話を聞いたり、話をしたりしてくれた	1	2	3	4	5
(8) 問いかけに肯定的に反応してくれた	1	2	3	4	5
(9) 成功失敗の原因を自分の言葉で語らせてくれた	1	2	3	4	5
(10) 成功失敗のパターンを認識させてくれた	1	2	3	4	5
(11) よりよい方法を考えさせてくれた	1	2	3	4	5
(12) 職場のビジョンを説明してくれた	1	2	3	4	5
(13) 現在の仕事が今後どのように生きるのか教えてくれた	1	2	3	4	5
(14) 成長のイメージをもたせてくれた	1	2	3	4	5
(15) 緊張を緩和するように接してくれた	1	2	3	4	5
(16) いつでも相談にのってくれた	1	2	3	4	5
(17) 仕事に対してチャレンジする姿を見せてくれた	1	2	3	4	5
(18) OJT 担当者は、手本となるような仕事ぶりをみせてくれた	1	2	3	4	5
(19) 少し背伸びをして届く目標をもたせてくれた	1	2	3	4	5
(20) 適度なストレスとなる難易度の仕事を与えてくれた	1	2	3	4	5
(21) 仕事が完了するまでまってくれた	1	2	3	4	5
(22) 一旦指示したら、その後はまかせてくれた	1	2	3	4	5

V 昨年度の職場の雰囲気についてお答えください。以下の各項目について、当てはまる数字を一つ選んで○をつけてください。

	全く 当てはまらない 1	あまり 当てはまらない 2	どちらとも いえない 3	やや 当てはまる 4	よく 当てはまる 5
(1) 教職員のそれぞれの活動に学校の教育目標が意識されていた	1	2	3	4	5
(2) 教職員間には、他人の努力の成果を積極的に評価する雰囲気があった	1	2	3	4	5
(3) 教育活動や校務処理に関して、互いに指導・助言し合っていた	1	2	3	4	5
(4) 教職員は、子どもたちの成長の様子を話題にすることが多かった	1	2	3	4	5
(5) 教職員間には「われわれ」という集団意識があった	1	2	3	4	5
(6) 教職員は、この学校に勤務していることを誇りに思っていた	1	2	3	4	5

(7) 仕事に必要な知識や技能を積極的に伸ばそうとする気風に富んでいた	1 - 2 - 3 - 4 - 5
(8) 教職員は、指導方針が保護者・地域に理解されるように取り組んでいた	1 - 2 - 3 - 4 - 5
(9) 教職員はそれぞれの教育方針や活動について、互いに無関心であった	1 - 2 - 3 - 4 - 5
(10) 会議では、活発な討論が行われ、各自の意見を自由に交換できた	1 - 2 - 3 - 4 - 5
(11) 教職員同士で、個人的な悩みなどが相談できた	1 - 2 - 3 - 4 - 5

VI 昨年度、OJTを受けたことにより、自分自身が成長したと感じる点についてお答えください。以下の各項目について、当てはまる数字を一つ選んで○をつけてください。

	全く 当てはまらない 1	あまり 当てはまらない 2	どちらとも いえない 3	やや 当てはまる 4	よく 当てはまる 5
(1) より適切な授業計画や授業実施ができるようになった	1	2	3	4	5
(2) より適切な生活指導ができるようになった	1	2	3	4	5
(3) 校務に参画することができるようになった	1	2	3	4	5
(4) より適切に保護者、地域、外部機関に対応できるようになった	1	2	3	4	5
(5) 仕事における目標を見出すことができるようになった	1	2	3	4	5
(6) 目標達成のための手立てを具体的に考えることができるようになった	1	2	3	4	5
(7) 目標達成に向けて、自主的に取り組むことができるようになった	1	2	3	4	5
(8) 場当たりに職務に取り組むようになった	1	2	3	4	5
(9) 仕事全体の進捗状況を把握することができるようになった	1	2	3	4	5
(10) 進捗状況の把握をもとに、職務に取り組むことができるようになった	1	2	3	4	5
(11) 仕事内容を検討し問題を抽出することができるようになった	1	2	3	4	5
(12) 仕事に必要な情報を収集・分析することができるようになった	1	2	3	4	5
(13) 複数の案や問題点に関し、それぞれの重要度、緊急度、効果等を判断することができるようになった	1	2	3	4	5
(14) 課題に対して自ら意思決定し、実行することができるようになった	1	2	3	4	5
(15) 上から、指示、監督されなくとも自己の職務を自らの責任をもって完遂することができるようになった	1	2	3	4	5
(16) 常に自己啓発に努めるようになった	1	2	3	4	5
(17) 困難な業務や業務の改善に意欲的に取り組むことができるようになった	1	2	3	4	5
(18) 課題を成し遂げるための障害を克服し続けるようになった	1	2	3	4	5
(19) 率先して仕事の問題を解決するようになった	1	2	3	4	5
(20) 積極的に困難な仕事に取り組むようになった	1	2	3	4	5
(21) 期待以上に一生懸命働くようになった	1	2	3	4	5
(22) 自己修練と自己管理を実践するようになった	1	2	3	4	5
(23) 重要な職務には細心の注意を払うようになった	1	2	3	4	5
(24) やりがいのある職務に割り当ててもらえるようになった	1	2	3	4	5
(25) 先輩、同僚と連携・協力して行動することができるようになった	1	2	3	4	5
(26) 先輩、同僚等の周囲の人の求めていることを敏感に感じ取り、反応することができるようになった	1	2	3	4	5
(27) 職場内で職務に関する情報を共有できるようになった	1	2	3	4	5

以上で回答は終了です。回答にご協力いただき、ありがとうございました。