

学校現場における効果的なメンタリング手法の開発

－ 1on1 Meeting型対話の有効性の検証 －

小林 正明*¹・佐藤 修司*²・栗林 守*³・白木 智昭*⁴

*¹ 由利本荘市立小学校 *^{2,3} 秋田大学大学院教育学研究科 *⁴ 秋田大学教育文化学部

Development of effective mentoring methods in schools

－ Verification of the effectiveness of 1-on-1 meeting-style dialogue －

KOBAYASHI, Masaaki ; SATOH, Shuji ; KURIBAYASHI, Mamoru ; USUKI, Tomoaki

Abstract

The purpose of this study was to examine the effectiveness of 1-on-1 meeting-style dialogue as an effective mentoring method in schools, and to propose a simplified method for mentoring. Twelve full-time teachers working at public elementary schools, excluding managers, provided 1-on-1 meeting-style mentoring for four months. Before and after that, we conducted a questionnaire survey on dialogue in the workplace. In addition, after each mentoring, a reflection sheet was filled out, monthly interviews were held with mentors and mentees representatives, and interviews were conducted with managers after mentoring. These results were analyzed and classified into outcomes and challenges for mentors, mentees, and managers. The mentoring method revealed in this study gives effective perspectives to managers and teachers who provide mentoring in schools.

Key Words: Mentor, Role, Followership, Interactive, Dialogic Organization Development

I はじめに

調査年度の初め、調査対象である秋田県内の公立 a 小学校の校長から、新体制となって若手教員が増え、若手とベテランのふたコブ型教員構成になったことを伺った。

学校組織において、校長は「職員が組織目標を理解し、個人目標に反映することで、目標達成ができるよう日々の業務に力を注いでほしい。それは、組織目標の達成につながる。」と考えている。また、職員は「組織目標を受けて個人目標を立案するときや目標に向かって努力する過程において、これから自分が頑張ろうとしていることや今自分が取り組んでいることが組織の中で役に立っているのか確かめたい。安心して業務に取り組みたい。」と考えている。そこで、メンタリングが、両者の思いや願いをつなぎ、学校組織の中での有用感や業務に取り組む意欲を高める一助となれば、学校現場が活性化されると考えた。

厚生労働省（2013）は、「メンター制度とは、豊富な知識と職業経験を有した社内の先輩社員（メンター）が、後輩社員（メンティ）に対して行う個別支援活動です。キャリア形成上の課題解決を援助して個人の成長を支えるとともに、職場内での悩みや問題解決をサポートする役割を果たします。」と定義している。そして、「具体的

には、定期的にメンターとメンティとが面談（メンタリング）を重ね、信頼関係を育む中で、メンターはメンティの抱える仕事上の課題や悩みなどに耳を傾け、相談に乗ります。そして、メンティ自らがその解決に向けて意思決定し、行動できるように支援します。」と説明している。

また、学校現場におけるメンタリングは、横浜市の若年層を中心に複数メンターと複数メンティで構成するメンターチーム、岐阜県・高知県・鳥取県・福島県などの初任者研修におけるメンターチームの活用、神戸大学附属小学校の授業サポーター制などの実践が積み重ねられている。

横浜市教育委員会（2011）は、教職員の大量退職・大量採用による学校組織の変化や保護者・地域社会からのニーズの多様化に対応して組織機能を持続発展させるための「教師力向上」と「学校組織の活性化」に向けた人材育成システムとしてメンターチームを捉え、学校現場と教育委員会事務局が協働して成果を積み重ねてきた。

松原・柳澤（2017）は、横浜市教育委員会事務局として、市立学校の校内人材育成の改善に向けた、メンターチームの成果と課題の分析をし、「平成 27 年度メンターチーム等の実施状況調査」から、メンターチームの課題に関する概要を示している。それによると、「時間の確保」

が回答者の8割を超える課題であり、また、それぞれの立場からの主な課題として、メンターにおいては「リーダーの研修コーディネートに対するスキルのなさ」「学校の人材育成についての参画意識が育っていない」等が、メンティにおいては「初任者がずっと聞いているだけ」「ニーズを聞いてもらえない活動」等が、管理職にとっては「メンターチームへの接点がない」等が挙げられている。

このように、学校現場におけるメンター制度は、成果をあげている反面、継続していくための課題も多いことがわかる。

世古(2017)は、企業の組織人事コンサルティングの経験から、人材育成、若手の定着、メンタルヘルス、主体性、チームの活気などの状況が好転しない要因として、社会的背景に対応した上司と部下のコミュニケーションが取れていないことが一番の問題だと指摘している。そして、上司と部下のコミュニケーションの場や方法を変えていく手法として、米国シリコンバレー発祥の「1on1 ミーティング」を紹介している。

1on1 ミーティングとは、上司と部下による1対1の定期的な対話の時間で、一般的な面談との大きな違いは、上司が部下の思いや考えを丁寧に聴く「部下のための時間」だということである。上司が「傾聴」と「承認」を繰り返し、「質問やフィードバック」をすることで、結果として、部下の気持ちがすっきりしたり納得感をもったり次のチャレンジへ行動していこうとしたりすることが最も重要だとしている。そうすることで、「部下が上司に大切にしてもらっていると実感できる時間」となる。頻度としては、最低でも月1回、部下との関係構築ができていないうちは月2回を推奨するとしている。

以上から、本研究では、学校現場におけるメンター制度の課題を補う具体的な手立てとして、厚生労働省(2013)に拠り、そこへ世古(2017, 2020)の1on1 ミーティングにおける対話のエッセンスを取り入れたメンタリングを提案する。そして、その実践による成果の共有と課題の改善を通して、1on1 Meeting型対話の有効性を検証し、学校現場で効果を発揮する手法を開発することを目的とする。

II 方法

1 調査協力者

学校現場におけるメンタリングの一手法として、1on1 Meeting型対話の有効性を検証するため、a小学校(児童数約140名)において、管理職(校長、教頭)が全体推進を、教育職員が個別推進を、第一筆者が推進担当を務める体制で、12名の常勤教育職員が6組のペアとなってメンタリングを実践する形で調査協力をしてもらった。

表1 調査協力者(12名の常勤教育職員)の概要

ID	年齢	性別	主な業務内容	協力校 在籍年数	メンタリング 回数
A-M	50代	女性	養護教諭	3年	6回
A-m	40代	女性	通常学級担任	3年	
B-M	40代	男性	教務主任	1年	7回
B-m	20代	男性	通常学級担任	1年	
C-M	50代	女性	通級指導, 生徒指導主事	2年	8回
C-m	20代	女性	通常学級担任	1年	
D-M	50代	女性	通常学級担任	5年	8回
D-m	20代	女性	通常学級担任	1年	
E-M	60代	男性	特別支援学級担任	1年	9回
E-m	20代	男性	通常学級担任, 研究主任	3年	
F-M	50代	女性	特別支援学級担任	1年	7回
F-m	50代	女性	特別支援学級担任	1年	

IDのA～Fが同一の者同士がペア、Mがメンター、mがメンティを表す。年齢、協力校在籍年数は、いずれも調査年度の3月末現在のものとした。

2 調査の流れ

事前アンケート(6月)、ペアのマッチング、事前研修会(7月)、メンタリングの実施と進捗フォロー(7～10月)、事後アンケート(11月)、事後研修会(12月)の流れで、調査を行った。

ペアのマッチングは、管理職が行った。メンタリングの時間は全ペア月30分に統一し、週1回10分・隔週15分・月1回30分の3パターンを例示することで、頻度はペア毎に選択できるようにした。

事前研修会では、前述の、メンタリングとは何か、小学校におけるメンター制度の事例、横浜市におけるメンター制度の課題、1on1 Meetingとは何か等について説明し、ルールとして、話し合われた内容を口外しないこと、不都合があったときには推進担当が相談窓口になること、業務の一環として勤務時間内に行うことを確認した。また、進捗フォローとして、メンタリング毎の振り返りシート記入、月1回5～10分程度のメンター同士・メンティ同士の意見交換の実施について説明した。

さらに、1on1 Meeting型対話のメンターの基本スタイルとして、メンティを100%受け入れる共感の姿勢で、メンティの話を傾聴し承認すること、必要に応じてメンターの思いやありのままを素直に示すこと、アドバイスしすぎないように気をつけてメンティの気づきを喚起することの重要性について、世古(2017)の具体例を用いて説明した。また、継続的に行うために、完璧を目指す必要はないこと、対等な目線で接すること、安心して話ができて笑いのこぼれる楽しいメンタリングを目指すことを確認した。

事後研修会は、遠隔会議システムを使ったオンライン

で実施し、メンタリングの成果を共有した後、今後の取組について協議してもらった。

3 データ収集

12名の常勤教育職員から、事前アンケート（6月）、メンタリング実施後の振り返りシート（7～10月、毎月）、メンター・メンティそれぞれ2名ずつのヒアリング（7～10月、毎月）、事後アンケート（11月）によって、データを収集した。ヒアリングでは、毎月に行われたメンター同士・メンティ同士の意見交換の内容の紹介をしてもらい、その中で掘り下げたいことやメンタリングを通して感じていることなどを質問し回答してもらった。

また、管理職2名（校長、教頭）に対して、事後ヒアリング（11月）を行い、メンタリング実施に関する管理職の立場からの成果と課題等について回答してもらった。

各アンケート、各振り返りシートの記入に際しては、相談せず個人で答えることとし、封をして回収ポストに投函する形で集めた。

各ヒアリングにおいては、調査協力者の同意を得た上で内容を録音し、それを逐語記録に書き起こした。

表2 事前・事後アンケート（6月、11月）

1	組織目標(学校教育目標や学校経営方針、経営の重点等)を理解していますか? 【選択, 5件法】
2	自分の目標や今がなっていること、取り組んでいることは、組織目標の達成に貢献していると思いますか? 【選択, 5件法】
3	最近1ヶ月の職場での対話(メンタリング、会議や打ち合わせ、あいさつを除く、気楽な相談、雑談等を含む。)について、教えてください。(1) 対話をしていますか?(複数回答可) 【選択, 有無】
(2)	どこで対話をしていますか?(複数回答可) 【選択, 有無】
(3)	だれと対話をしていますか?(複数回答可) 【選択, 有無】
(4)	どんな内容の対話をしていますか? 【選択, 4件法】
(5)	1週間あたりの対話時間は平均何分ぐらいですか? 【短答, およそ分/週】
(6)	話す割合は、自分と相手と平均何対何ぐらいですか? 例(自分2:相手8) 【短答, 割合】
(7)	自分のやる気や安心感につながっていますか? 【選択, 5件法】
(8)	自分の業務の具体的な改善につながっていますか? 【選択, 5件法】
(9)	自分の新しいアイデアの創出につながっていますか? 【選択, 5件法】
(10)	現在の対話の量はどうか? (満足度) 【選択, 5件法】
(11)	現在の対話の質はどうか? (満足度) 【選択, 5件法】
(12)	現状を踏まえて、本校における対話をもちこたえたいものにするために何が必要だと思いますか?(事前のみ) 【選択, 5件法】
4	メンタリング(1on1 Meeting)について、教えてください。(事後のみ)
(1)	どんな内容の対話をしましたか? 【選択, 4件法】
(2)	メンタリング(1on1 Meeting)は、やってよかったですか? 【選択, 5件法】
(3)	メンタリング(1on1 Meeting)は、うまく機能していましたか? 【選択, 5件法】
(4)	メンタリング(1on1 Meeting)は、管理職・職員の思いや願いをつなぎ、学校現場の活性化を図るために効果がありましたか? 【選択, 5件法】
(5)	メンタリング(1on1 Meeting)は、自分のやる気や安心感につながりましたか? 【選択, 5件法】
(6)	メンタリング(1on1 Meeting)は、自分の業務の具体的な改善につながりましたか? 【選択, 5件法】
(7)	メンタリング(1on1 Meeting)は、自分の新しいアイデアの創出につながりましたか? 【選択, 5件法】
(8)	メンタリング(1on1 Meeting)の対話の量はどうか? (満足度) 【選択, 5件法】
(9)	メンタリング(1on1 Meeting)の対話の質はどうか? (満足度) 【選択, 5件法】
(10)	メンタリング(1on1 Meeting)は、同僚性の向上に効果がありましたか? 【選択, 5件法】
(11)	メンタリング(1on1 Meeting)は、職場での日常の対話のスタイルや質の向上に効果がありましたか? 【選択, 5件法】
(12)	メンタリングは年間を通じてやった方がよいと思いますか? 【選択, 5件法】
(13)	1ヶ月あたりのメンタリングの時間はどれが適切だと思いますか? 【選択, 有無】
(14)	メンタリングの頻度は、どれが適切だと思いますか? 【選択, 有無】
(15)	すり合わせ9ボックスは、メンタリング(1on1 Meeting)において効果がありましたか? 【選択, 5件法】
(16)	メンタリング振り返りシートは効果がありましたか? 【選択, 5件法】
(17)	職員会議の後に、メンター同士・メンティ同士の意見交換は効果がありましたか? 【選択, 5件法】
(18)	「1on1共有シート」(事前の話題の掘り起こし等)は効果がありましたか? 【選択, 5件法】
(19)	メンタリング(1on1 Meeting)を続けていた場合、自分にとって、次の資質能力の育成にどのくらい効果があると思いますか? 【選択, 5件法】
5	自由記述(事前では4)

5件法の選択肢は、1- していない、2- あまりしていない、3- まあまあしている、4- している、5- とてもしている等。
4件法の選択肢は、1- していない、2- あまりしていない、3- まあまあしている、4- している等。

4 データの分析

調査によって得られた量的データを分析する際は、事前と事後、事後の日常における対話とメンタリングにおける対話、メンターとメンティの比較や、メンタリングの経過に伴う変化に注目した。

また、調査によって得られた質的データを分析する際は、調査協力者の記述内容と逐語記録から、メンタリングの成果に関わる事柄と課題に関わる事柄を抜き取り、メンター・メンティ・管理職毎にまとめた。

メンター・メンティの質的データ分析の第1段階では、毎月、メンタリングの成果と課題を調査協力者の記述内容と逐語記録から抽出し、特徴的な下位データを生成した。第2段階では、それら下位データを集め、グループ化した。第3段階では、各グループにおいて、複数月に渡っている同趣旨の下位データを抽出し、調査協力者の思いを表す象徴的な表現に再構成した。

III 結果と考察

1 メンター

(1) 事前・事後アンケートの結果比較から

日常の学校現場での対話において顕著な変化があった項目は、四つあった。数値は平均値で、(6月⇒11月, 差)を表している。

差の後に示している /1 は、有無を問う項目で最大値が1.0 (有1点, 無0点で換算)であることを、/4 は、4件法による項目で最大値が4.0 (1点～4点で換算)であることを、/5 は、5件法による項目で最大値が5.0 (1点～5点で換算)であることを、分/週は、1週間あたりの時間(分)を、/10 は、割合を問う項目で最大値が10.0 (割)であることを表している(以下、同様)。

なお、以下の事後アンケートの項目については、メンタリングの時間や内容等は含めずに回答してもらっている。

第一は、話す相手についてである。他学団の教員と以前より少し話さなくなった(0.7⇒0.2, -0.5/1)。

これは、管理職も含め、校務分掌関係のすり合わせが済んだからと考えられるが、先輩教員・後輩教員と話すようになったことに注目したい。

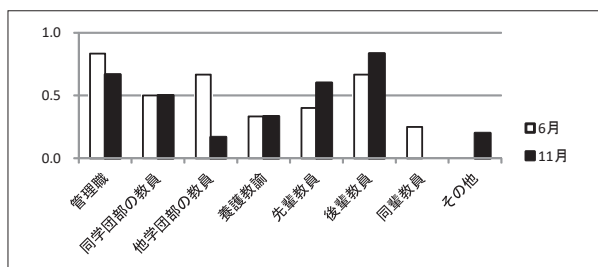


図1 事前・事後アンケート3 (3) 比較 (メンター, 話す相手)

第二は、話す内容についてである。差が大きい順に、仕事上の課題・不安 (2.2 ⇒ 3.2, + 1.0 /4), 業務改善 (2.0 ⇒ 2.8, + 0.8 /4), これまでの仕事 (2.3 ⇒ 3.0, + 0.7 /4), 趣味・余暇活動 (2.0 ⇒ 2.5, + 0.5 /4) であり、以前より話すようになった。メンタリングで話されている内容と重なっているものが多く、業務改善に関わる内容や個人的なことに関わる内容を話すようになったのは、メンタリングの影響が大きいと考えられる。

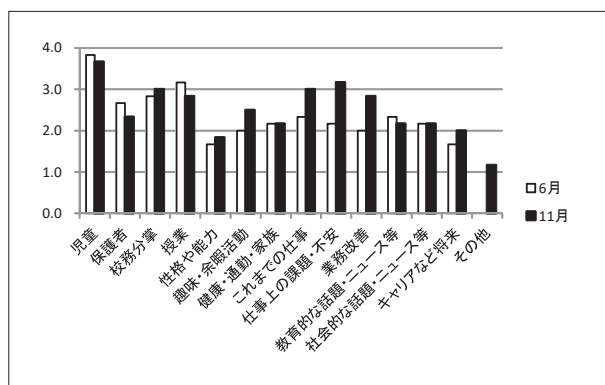


図2 事前・事後アンケート3 (4) 比較
(メンター, 話す内容)

第三は、話す時間についてである。同輩教員と話す時間が以前より減った (50.0 ⇒ 7.5, - 42.5 分/週)。これは、同輩教員のいるメンターが2名と少なく数値変化の影響が大きいことと、年度初めは久しぶりの再会で対話時間が長かったが時間の経過とともに対話時間が減ったことによるものと考えられる。全体的に減っている中で、後輩教員との対話が増えていることに注目すると、メンタリングの影響により、後輩教員との対話への意識を相対的に高い状態で保っていると考えられる。

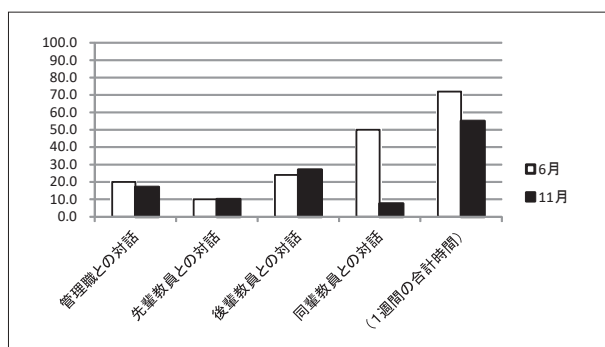


図3 事前・事後アンケート3 (5) 比較
(メンター, 話す時間)

第四は、相手の話す割合についてである。管理職 (4.8 ⇒ 6.0, + 1.2 /10), 後輩教員 (4.5 ⇒ 5.0, + 0.5 /10) の話す割合が以前より多くなった。メンタリングにおける傾聴の姿勢が日常化されてきた結果と考えられる。先輩教員に対して、自分の話す割合が増えているこ

とも注目したい。

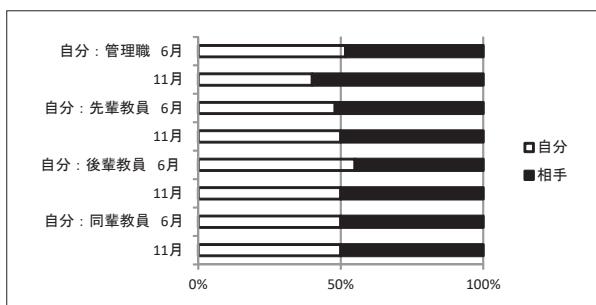


図4 事前・事後アンケート3 (6) 比較
(メンター, 自分が話す割合と相手が話す割合)

以上、四つの変化のうち、メンタリングの影響が大きいと考えられるのが、話す内容と相手が話す割合である。

(2) 事後アンケートの日常とメンタリングにおける話す内容の比較から

日常で話す内容とメンタリングで話す内容の比較で顕著な差があった項目は、二つあった。数値は平均値で、(日常—メンタリング, 差) を表している。

性格や能力 (日常 1.8—メンタリング 2.5, 0.7 /4), 業務改善 (日常 2.8—メンタリング 3.3, 0.5 /4) についての変化が見られ、日常よりメンタリングにおいて多く話をしてきた。メンタリングにおける主たる対話内容は業務に関するもので、日常では仕事上の課題や不安を話すことに重点が置かれているが、メンタリングでは業務改善に重点が置かれていることがわかる。さらに、職員室ではあまりしなかった個人的な話もできたことがわかる。

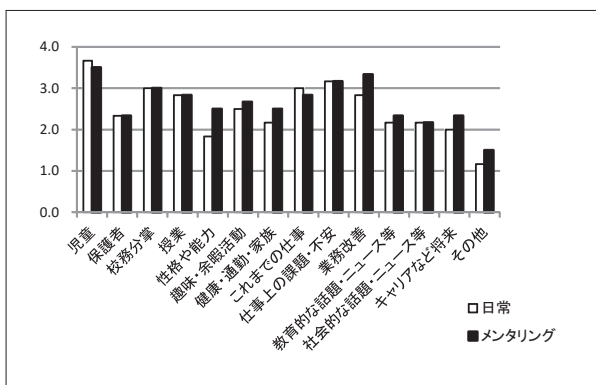


図5 事後アンケート3 (4) - 4 (1) 日常—メンタリング比較 (メンター, 話す内容)

(3) 質的データの分析と総括

メンターの質的データ分析から、忙しい日常の学校現場において行った月30分のメンタリングが、信頼関係をつくり出す相手との関わり方等について、意識の変化や気づきをもたらしたことが読み取れた。

また、生成された課題についても、メンタリングの推進者としての前向きさが感じられる内容であった。

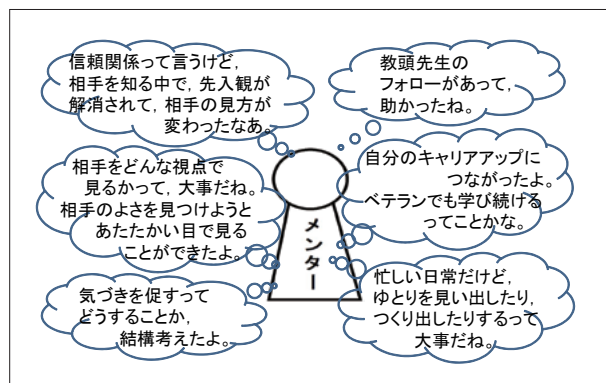


図6 質的データ分析（メンター、メンタリングの成果）

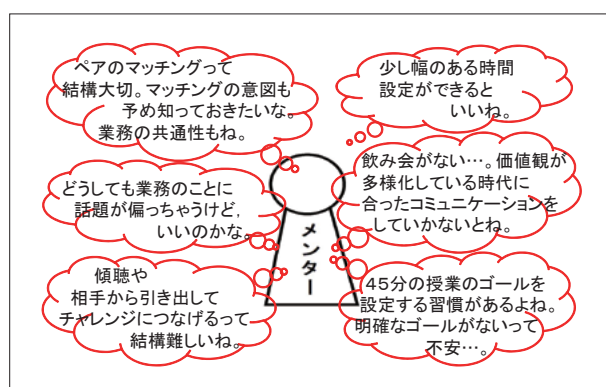


図7 質的データ分析（メンター、メンタリングの課題）

1on1 Meeting 型対話の共感や承認の姿勢が、あたたかい見方を生み出す好循環をつくり出した。メンターは、傾聴や気づきの喚起の難しさを感じながらも、後輩教員の人柄を含めた思いや考えを知ること、同僚性をさらに深めるメンタリング的役割の可能性に触れることができた。1on1 Meeting 型対話をういたメンタリングは、ベテラン教員にとって、後輩教員の積極的な参画を支えるフォローシップの発揮や時代に合った人材育成意識の向上につながる実践になったと考える。

2 メンティ

(1) 事前・事後アンケートの結果比較から

日常の学校現場での対話において顕著な変化があった項目は、六つあった。数値は平均値で、(6月⇒11月、差)を表している。

第一は、話す相手についてである。先輩教員と以前より話すようになり(0.3⇒1.0, +0.7/1)、同輩教員と以前より話さなくなった(1.0⇒0.5, -0.5/1)。年度初め、話しやすい同輩教員や職員室の席が近い同学団部教員が対話相手の中心だったが、メンタリングによって

先輩教員との信頼関係ができることで、自分のニーズに応じて先輩教員や他学団部教員を対話相手とすることが増えたことが推察される。

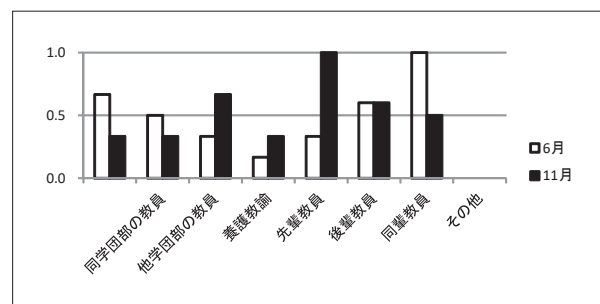


図8 事前・事後アンケート3(3)比較
(メンティ、話す相手)

第二は、話す内容についてである。差が大きい順に、これまでの仕事(2.0⇒3.2, +1.2/4)、業務改善(2.0⇒3.0, +1.0/4)、性格や能力(1.8⇒2.7, +0.9/4)、趣味・余暇活動(2.2⇒2.7, +0.5/4)について、以前より話すようになった。質的データ分析を含めると、信頼関係ができることで、業務全般についてより積極的に話すようになってきたと同時に、個人的な内容も話せるようになってきたと考えられる。

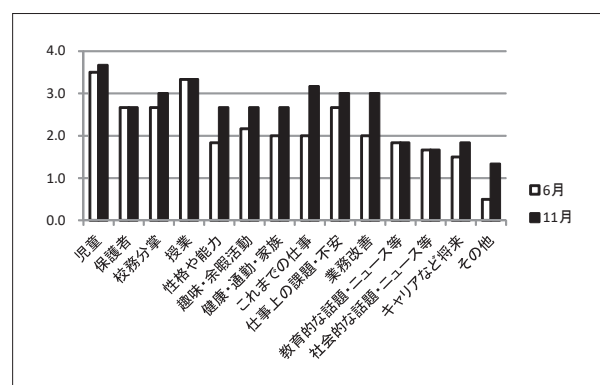


図9 事前・事後アンケート3(4)比較
(メンティ、話す内容)

第三は、話す時間についてである。先輩教員との対話時間(27.2⇒33.3, +6.1分/週)、後輩教員との対話時間(9.0⇒12.0, +3.0分/週)、同輩教員との対話時間(22.5⇒25.0, +2.5分/週)、管理職との対話時間(30.5⇒32.5, +2.0分/週)、一週間の対話時間(80.2⇒92.5, +12.3分/週)が以前より多くなった。メンターとの信頼関係の成立と対話の価値の確認により、全方向的な対話量の増加につながっていると考えられる。

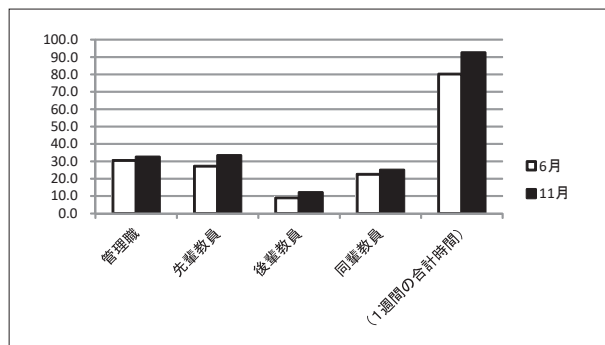


図10 事前・事後アンケート3 (5) 比較
(メンティ, 話す時間)

第四は、話す割合についてである。後輩教員の話す割合が以前より多くなった(4.4⇒5.0, +0.6/10)。メンタリングで1on1 Meeting型対話を経験することで、傾聴のよさを感じ、後輩教員との対話のスタイルに変化が生じたことが推察される。

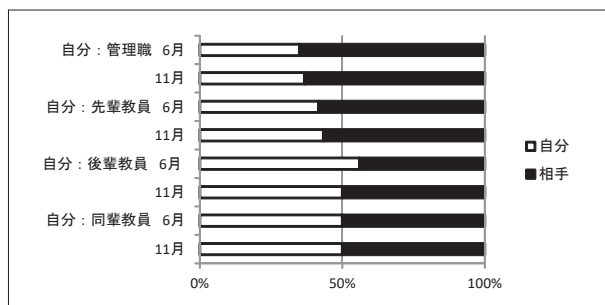


図11 事前・事後アンケート3 (6) 比較
(メンティ, 自分が話す割合と相手が話す割合)

第五は、やる気や安心感につながると感じる対話の相手についてである。同輩教員との対話が、以前よりやる気や安心感につながると感じるようになった(4.0⇒4.8, +0.8/5)。先輩後輩関係のメンタリングを行った結果、その対比として、同輩関係の価値を捉え直すことにつながったと考える。

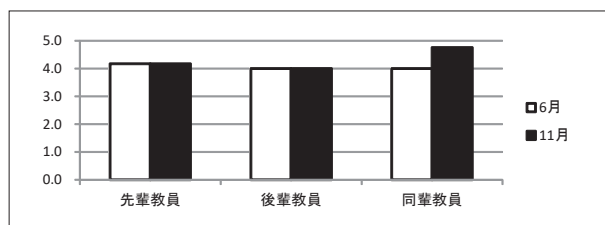


図12 事前・事後アンケート3 (7) 比較
(メンティ, やる気・安心感につながる相手)

第六は、業務改善につながると感じる対話の相手についてである。同輩教員との対話(3.0⇒3.8, +0.8/5)、後輩教員との対話(3.0⇒3.6, +0.6/5)が、以前より業務改善につながると感じるようになった。

1on1 Meeting型対話の経験から、自分の対話のスタイルを変えることで、どの教員との対話も業務改善につながると感じられるようになったと考える。

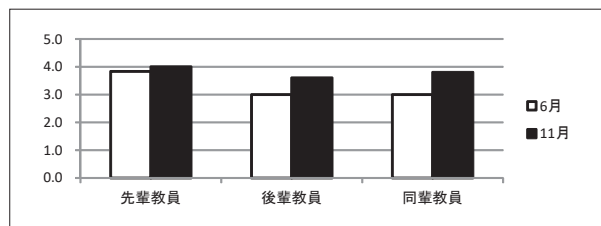


図13 事前・事後アンケート3 (8) 比較
(メンティ, 業務の具体的改善につながる相手)

以上、六つの変化は、どれも1on1 Meeting型対話によるメンタリングの影響が大きいと考えられる。

(2) 事後アンケートの日常とメンタリングにおける対話内容の比較から

日常とメンタリングの話す内容の比較で顕著な差があった項目は、二つあった。数値は平均値で、(日常—メンタリング, 差)を表している。

仕事上の課題・不安(日常3.0—メンタリング3.7, 0.7/4)について、日常よりメンタリングにおいて多く話していた。反対に、校務分掌(日常3.0—メンタリング2.5, 0.5/4)については、メンタリングより日常において多く話していた。今回のメンタリングにおけるペアは、異なる学団部や校務分掌・業務でのマッチングを基本としたことから、メンタリングでは一般的な仕事上の課題や不安について話され、校務分掌の専門的なことについては職員室等で話されたと考えられる。

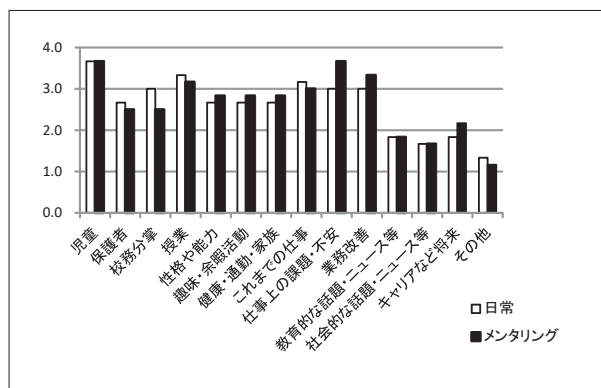


図14 事後アンケート3 (4) - 4 (1)
日常—メンタリング比較 (メンティ, 話す内容)

(3) 質的データの分析と総括

メンティの質的データ分析から、メンタリングにおけるメンターの傾聴や承認などが安心感や自信につながり、意識の変化や気づきをもたらしたことが読み取れた。また、生成された課題についても、多様な人との関わ

りへの意欲が感じられる内容であった。

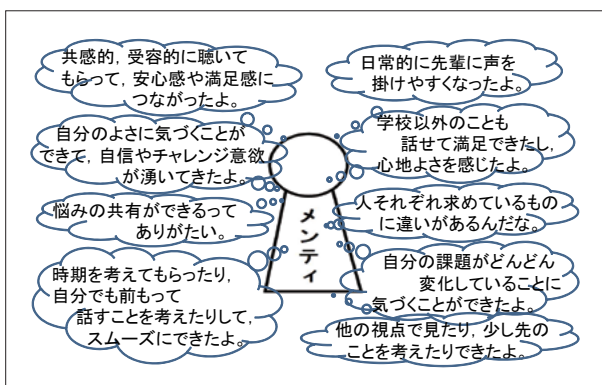


図 15 質的データ分析 (メンティ, メンタリングの成果)

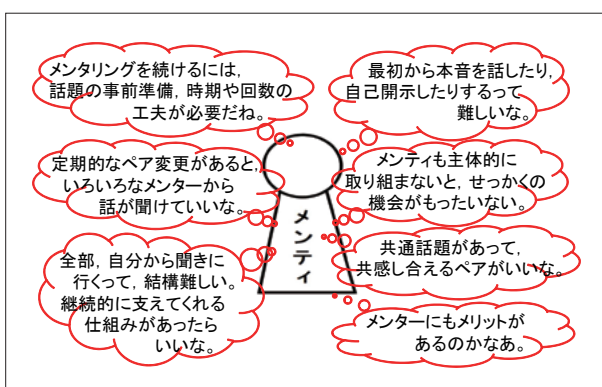


図 16 質的データ分析 (メンティ, メンタリングの課題)

メンターの 1on1 Meeting 型対話における共感や承認がメンティとの信頼関係を築き、その姿勢がロールモデルとなって、メンティの自身を主体とした同僚との関わり方にも影響したことがわかる。その共通性とともに、メンティ個々にそれぞれのニーズがあり、そのニーズに寄り添うことの大切さも質的データ分析を通して感じた。

3 事後アンケートにおけるメンターとメンティの比較

(1) 日常対話に関する項目

日常対話に関して、メンター・メンティ比較で顕著な差があった項目は、八つあった。数値は平均値で、(メンター—メンティ, 差) を表している。

対話相手については、他学団部の教員 (メンター 0.2—メンティ 0.7, 0.5/1), 同輩教員 (メンター 0.0—メンティ 0.5, 0.5/1) であった。グラフからは、メンターは後輩教員を、メンティは先輩教員を、一番の対話相手としていることが読み取れる。メンター・メンティの差からは、メンティが人間関係を広げていると考えられる。

対話内容については、性格や能力 (メンター 1.8—メンティ 2.7, 0.9/4), 授業 (メンター 2.8—メンティ 3.3, 0.5/4), 健康・通勤・家族 (メンター 2.2—メンティ 2.7, 0.5/4), 社会的な話題・ニュース等 (メンター 2.2—

メンティ 1.7, 0.5/4) であった。授業は共通話題の一つであるが、メンティのニーズが高い。また、個人的なことも、メンティの方がよく話していることが伺える。

対話時間については、1 週間の合計時間 (メンター 55.0—メンティ 92.5, 37.5 分/週), 先輩教員との対話 (メンター 10.0—メンティ 33.3, 23.3 分/週) であった。グラフからは、対話相手と同様に、対話時間の面でも、メンターは後輩教員を、メンティは先輩教員を主たる対話相手としているが、メンティの対話時間の方が長い傾向が読み取れる。

自分が話す割合と相手が話す割合については、グラフから、メンターもメンティも自分が話す割合が半分以上に抑えられていることが読み取れる。

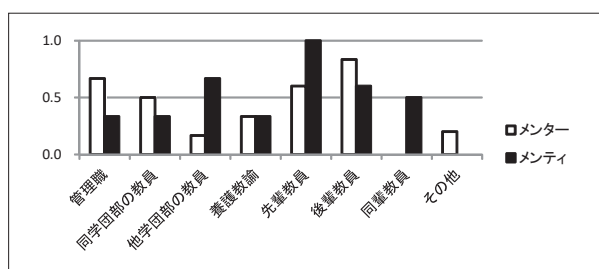


図 17 事後アンケート 3 (3) メンター—メンティ比較 (話す相手)

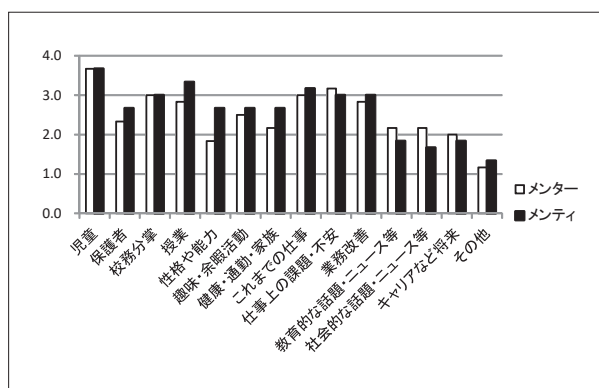


図 18 事後アンケート 3 (4) メンター—メンティ比較 (話す内容)

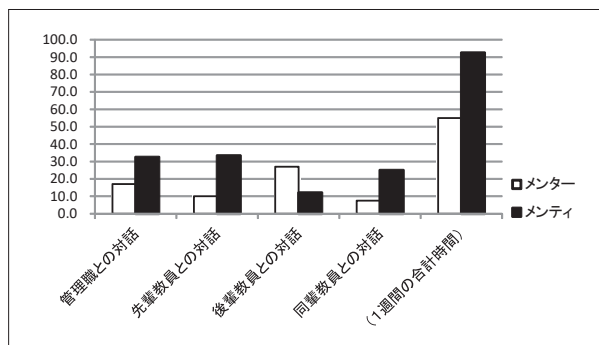


図 19 事後アンケート 3 (5) メンター—メンティ比較 (話す時間)

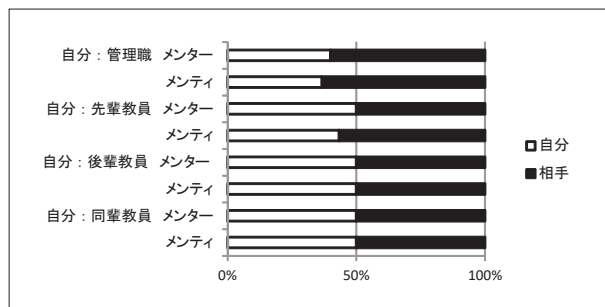


図20 事後アンケート3(6)メンター-メンティ比較
(自分が話す割合と相手が話す割合)

以上について、どれも、1on1 Meeting型を用いたメンタリングの影響が少なからずあると考えられる。

(2) メンタリングに関する項目

メンタリング関連項目で、比較的高い値を示していたものを取り上げると、高いものから順に、メンターでは、メンタリングにおける対話の満足度(4.0/5)、同僚性の向上、日常の対話スタイルや質の向上(3.7/5)であった。メンターの中で、これらはとても高い値と言える。また、メンティでは、メンタリングにおける対話の満足度(4.5/5)、やる気・安心感(4.2/5)、機能度、業務の具体的改善、新しいアイデア、対話の量、対話の質(3.8/5)であった。メンターの傾聴と承認によって、安心感を得て、やる気につながったものと考えられる。メンターの共感の姿勢によって、満足度も非常に高い。

メンタリング関連のメンター・メンティ比較で顕著な差があった項目は、七つあった。数値は平均値で、(メンター-メンティ, 差)を表している。

満足度(メンター4.0-メンティ4.5, 0.5/5)は、メンター、メンティどちらも高いが、差も比較的大きい。やる気や安心感(メンター3.2-メンティ4.2, 1.0/5)、業務の具体的改善、新しいアイデア、対話の量、対話の質(メンター3.0-メンティ3.8, 0.8/5)、機能度(メンター3.3-メンティ3.8, 0.5/5)も同様に、メンティの方が高い。メンターの数値が相対的に低いのは、メン

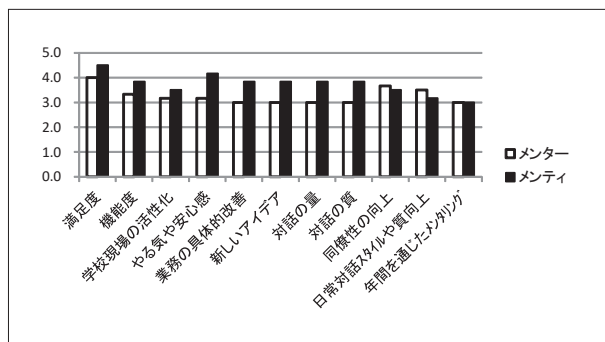


図21 事後アンケート4(2)~(12)メンター-メンティ比較 (メンタリング関連)

タリングにおける1on1 Meeting型対話の主な推進役がメンターであり、その役割意識のためと考えられる。質的データ分析では、メンタリングがうまく行われている感覚をもちつつも、推進役をうまく果たしているかを気にしているメンターの声が複数あった。同僚性の向上や日常対話スタイルや質の向上の値がメンティより高いことにも、推進役としてのメンターの役割意識が表れていると考えられる。

(3) メンタリングで育つ資質能力

メンタリングを通して、どんな資質能力が育成されるかについては、メンターでは、相対的に人材育成力(3.5/5)が高く、次いで、マネジメント能力、生徒指導力、教科等指導力(3.2/5)であった。また、メンティでは、相対的に教科等指導力(3.8/5)、生徒指導力(3.7/5)が高かった。

メンタリングで育つ資質能力のメンター・メンティ比較で顕著な差があった項目は、三つあった。数値は平均値で、(メンター-メンティ, 差)を表している。

教科等指導力(メンター3.2-メンティ3.8, 0.6/5)、生徒指導力(メンター3.2-メンティ3.7, 0.5/5)、外部折衝力(メンター2.8-メンティ3.3, 0.5/5)であった。これらには、教科等指導や生徒指導などへのメンティのニーズが反映されていると考えられる。また、1on1 Meeting型対話を用いたメンタリングによって、メンターに人材育成意識が芽生えていると考えられる。メンター・メンティの質的データ分析の結果を、これら資質能力のもとになっている秋田県教職キャリア指標の記述内容に対応させると、1on1 Meeting型対話によるメンタリングが、全てのキャリアステージにおいて求められる資質能力の育成に影響を与えることが示唆された。

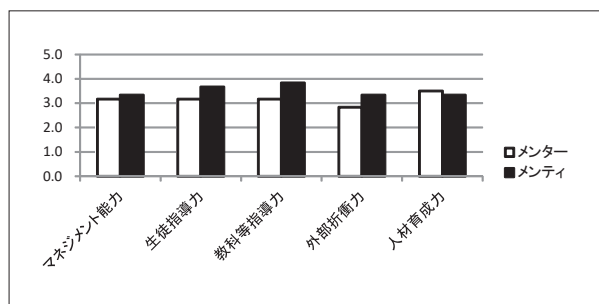


図22 事後アンケート4(19)メンター-メンティ比較 (メンタリングで育つ資質能力)

(4) メンタリングを行う際の時間・頻度

メンタリングを行う際の月当たりの時間については、メンティは全員、メンターも月30分を選んだ人が最も多かった。頻度については、メンター、メンティとも隔週が最も多かったが、メンティは半数であり、月1を選

んだメンティはメンターより多かった。

個別データやヒアリング内容も考慮すると、経験豊富で精神的余裕のあるメンターは、メンティのよい状態を保つには隔週で行う方が効果的と感じ、経験を積んで見通しをもちつつ日々の様々な業務に向き合っているメンティは、隔週よりも月1などの方が負担にならず継続しやすいと感じていると考えられる。

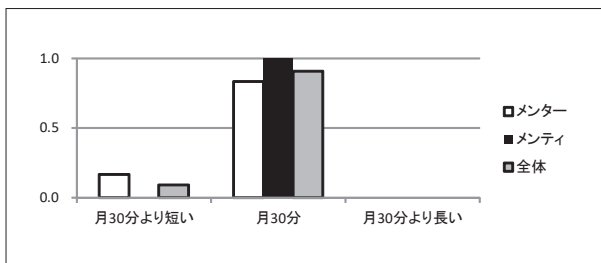


図 23 事後アンケート 4 (13) メンター・メンティ比較 (メンタリング時間)

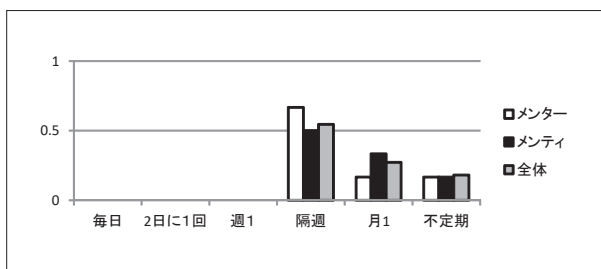


図 24 事後アンケート 4(14) メンター・メンティ比較 (メンタリング頻度)

IV 総合的考察

今回の研究では、学校現場でのメンタリングにおける 1on1 Meeting 型の対話が、メンター・メンティそれぞれにプラスの効果をもたらした。

それらは、「先輩教員と話す機会が増えた」「話す話題が広がった」「若手教員の話す時間が増えた」「若手教員が後輩教員と話す際に相手の話す割合が増えた」「ベテラン教員が管理職や後輩教員の話聞く割合が増えた」「若手教員が後輩教員と話すことで業務改善が図られると感じるようになった」「若手教員が同輩教員と話すことでやる気や安心感が湧くと感じるようになった」「同輩教員や後輩教員と話すことで業務改善が図られると感じるようになった」「ベテラン教員の人材育成力を育てることにつながった」「メンター教員の共感・傾聴・気づきの喚起の姿勢が高まった」「メンタリングがメンティのやる気や安心感を維持しアイデアの創出につながった」「ベテラン教員の学び続ける教師への意識の向上につながった」などである。

メンターがロールモデルとなり、職場全体に傾聴と承

認の価値を広め、心地よい対話体験が教員間の信頼関係を深めた。これにより、後輩教員が自分にとって必要な人と自らコミュニケーションを図ったり、メンタリングで話された話題が日常の話題になったりなど、日常対話の質や量の変容に影響を与え、学校活性化の一助となる可能性を確認できた。

管理職のヒアリングにおいて、校長と教頭がともに成果としてあげたのが、職員間の年齢幅を超えた連携強化に寄与した点であった。その具体として、年度初め、どんなことでも直接教頭に相談していた職員が、メンタリングを行うようになってから、近くの先輩教員などに相談するようになり、それでも解決できない場合に教頭に相談するようになって、座席配置の際に企図した職員間でのメンターの役割の発揮が日常的に機能してきた状況が語られた。

また、事後研修会の参加者からは、「日常的なコミュニケーションを大切にして、話しやすい雰囲気をつくったり、信頼関係をつくったりしていきたい」「日常会話の中でも傾聴して、相手の気づきを引き出したい」「よい点を見つけたら積極的に伝えていきたい」などの、メンタリングを通して得た、対話における「話しやすい雰囲気づくり」や「傾聴」「承認」の姿勢について語られた。また、「共通の話題を探して話したい」「業務以外のことも、問題がない程度に話題にしたい」「誰に、何を聞きたいのか、事前に整理して話したい」など、関係を深めたり、対話の質を高めたりする内容についても語られた。さらに、「ペアを変えるなどして定期的に 1on1 をしたい」「1on2, 1on3 なども行いたい」「行事を精選するなどして、心と時間のゆとりを生み出し、対話の機会を増やしたい」という、1on1 Meeting 型対話によるメンタリングの発展や業務の見直しについても語られた。

以上、1on1 Meeting 型対話を用いたメンタリングは、学校現場におけるメンタリングの課題について、一定の改善が図られることを確認できた。同時に、月30分であっても、時間の確保が容易でない現場の状況があること、メンターのスキルの向上や、メンティのニーズへの対応については、常に工夫が必要であることも確認された。

調査に協力していただいた a 小学校においては、管理職の全体推進（教務主任もその一翼を担った）の下で、全常勤教育職員が関わるメンタリングが行われた。月1回のメンター同士・メンティ同士の意見交換も行ったことで、チームで行っている意識をもって実践がなされたと考えられる。そのため、対話相手との関わり方についてのロールモデルが全体に共有されやすく、学校組織に大きな影響を与え、日常対話の質やスタイルの変化が全体的・同時的に起こったと推察される。このように、全

校的な体制の下で、メンタリング等の人材育成施策が行われていくことが大切だと考える。

V まとめ

学校現場でのメンタリングの実践を通じた調査からは、校長と職員の思いや願いをつないで学校現場を活性化していく手立ての一つとして、傾聴と承認を基本姿勢とする 1on1 Meeting 型の対話を用いたメンタリングが学校組織に影響を与え、有益な方向性を与え得ることが示唆された。しかし、メンタリングがこのような方向性を与え続けていくためには、管理職のサポートの下で、ミドルアップダウンマネジメントが多様なレベルで継続的に行われる必要があるだろう。また、同時に、月 30 分のメンタリング時間を生み出すことが難しい業務状況を改善する必要があるだろう。

本研究は、12 名の常勤教育職員を調査協力者とした研究である。学校現場を活性化するメンタリングの実践に有用な視点が得られた一方で、その一般化については更なる追加の調査が必要であると考えられる。この点に関する更なる研究については、今後の課題としたい。

謝 辞

本研究に御協力くださいました秋田県公立 a 小学校の管理職、常勤教育職員の先生方に、深く感謝申し上げます。

文 献

厚生労働省 (2013) 「メンター制度導入・ロールモデル普及マニュアル」

- 横浜市教育委員会 (2016) 「OJT 推進ガイド」
 横浜市教育委員会 (2017) 「横浜型育ち続ける学校 校内人材育成の鍵 ガイド編」
 岐阜県教育委員会 (2016) 「平成 28 年度 文部科学省委託事業 総合的な教師力向上のための調査研究事業 メンター制等による研修実施の調査研究 成果報告書」
 高知県教育委員会 (2019) 「メンター制を活用した人材育成実践研究事業リーフレット 学び合う・育ち合う学校に…動かそう！メンターチーム」
 鳥取県教育センター (2021) 「初任者研修 (小学校・中学校・義務教育学校) 学び合い、育ち合い、高め合う組織をめざして～とっとりメンター方式による校内研修～」
 福島県教育センター (2022) 「小・中学校初任者研修メンター方式による校内研修について Vol.2」
 神戸大学附属小学校 (2021) 「神大附属発！真・働き方改革 ～教師を支える 6 つの仕組み～」 第 5 回 NITS 大賞 (令和 3 年度)
 横浜市教育委員会 (2011) 『「教師力」向上の鍵－「メンターチーム」が教師を育てる、学校を変える！』時事通信社
 松原雅俊・柳澤尚利 (2017) 「横浜市立学校の校内人材育成の改善に向けて－メンターチームの成果と課題の分析を通して－」教育デザイン研究, 第 8 号, 横浜国立大学教育学研究科
 世古詞一 (2017) 『シリコンバレー式 最強の育て方－人材マネジメントの新しい常識 1on1 ミーティング－』かんき出版
 世古詞一 (2020) 『対話型マネージャー 部下のポテンシャルを引き出す最強育成術』日本能率協会マネジメントセンター