

メンタリングの授受パターンとストレッサー、 ストレス反応との関係

——教職課程を受講する大学生を対象として——

The relationship between stressor, stress reaction and mentoring patterns in
university students in a teacher-training program

神藤 貴昭
SHINTO Takaaki

I 目的

本研究の目的は、教職課程を受講する大学生において、メンタリングをすること（以下、メンタリング行動）と、メンタリング受けること（以下、メンタリング受容）が、精神的健康、具体的にはストレス関連変数（ストレッサー経験、ストレス反応）に及ぼす影響を検討することである。特に、メンタリング行動とメンタリング受容のバランスがストレス関連変数に影響を及ぼしている可能性があり、それを視野に入れて検討したい。

メンタリングとは、メンターがプロテジェ（メンティー）に対して行う行動である。メンターについては、小野（2003）が「年長の経験や知識、地位とパワーがある人が、それらを持たない若年の人々のキャリア形成を促進するために、個人的に援助するとき、それをメンターということができよう」と定義している。メンタリングは、似た概念であると思われるソーシャルサポートと異なり、相手（プロテジェ）の発達や成長、とくにキャリア上の発達や成長を目的とした行動であることが指摘できる。

メンタリング行動は、それを受容する側にキャリア発達をもたらすが、メンタリングを行う側にもキャリア発達を促すことが指摘されている（久村, 2002）。

その一方で、メンタリング行動は、それをを行う側にストレスを生じさせる可能性も考えられる。この点に関しては、これまでさほど注目されてこなかった。特に、メンタリングを「する」ことと「される」ことのバランスという観点から考える

と、メンタリング受容がみられない状態で、メンタリング行動を多く行っている場合、ストレスが高まることも考えられる。また、効果的なメンターになるには、メンタリングを行っている場面以外で、自己の心理的感情的欲求を認識しておかねばならないという指摘もあり（Johnson, W. B., 2007）、メンタリング行動と精神的健康の関係を検討する必要がある。

メンタリングに関する多くの研究では、メンタリングには、キャリア機能と心理社会的機能があるとしている（小野, 2003）。キャリア機能は、キャリアの前進を促す機能である。心理社会的機能は、キャリアを、心理的社会的な側面から促進するような機能である。本研究においてもこの2側面からメンタリングを捉える。

さて、狭い意味でのキャリア発達を開始する時期は、直接的には就職する時点からであると言える。メンタリング研究においても、就業中の人を対象にした研究が主である（田中, 2001; 小野, 2003; 神藤・丹波・藤原, 2010 など）。しかしながら、キャリア発達は就職時に急に生じるのではない。就職決定の段階にある大学生や高校生時において、キャリア発達やキャリア選択の基礎となるスキルや態度の発達が大きな課題となって現れる。したがって、これらの発達を促すようなメンタリングが、大学生において行われていると考えられる。その場合、特定の職業に関わるスキルや態度をターゲットにしたメンタリングだけではなく、広く一般的に必要なスキルや態度をターゲットにしたメンタリングも含まれよう。本研究では、

このように、メンタリングの対象を特定の職業に関するスキルや態度に限らず、その基礎となる部分も含めて考えることとする。

大学生時代には、先輩や教師など目上の人からメンタリングを受けるであろう。また、後輩などに対しては、逆にメンタリングをすることも考えられる。このような、大学生におけるメンタリング授受の影響に関しては、ほとんど研究がなされていない。そのような中、上述したような理由から、本研究では、これらの行動が精神的健康に及ぼす影響について検討し、大学生におけるメンタリングの研究の基礎的な知見を提供したい。

特に、本研究では、調査対象を教職課程を受講する大学生とした。彼・彼女らは、漠然とであれ、教職というキャリアを自分の今後の主たる可能性として考えている者たちである。

「教える－教えられる」あるいは「世話をする－世話をされる」関係としてのメンタリング授受は、教師としてのキャリアを歩むうえで発達的な意義も大きいと考えられる。また、教師志望の学生には、特に「教える」「世話をする」こと、すなわちメンタリング行動をより頻繁に行っている学生が一定程度存在する可能性があり、メンタリング行動とメンタリング受容のバランスが精神的健康に及ぼす影響に関して検討を行うことは意義があろう。そこで、本研究では教職課程を受講する学生に絞ってメンタリング授受の様相を検討したい。

一般的に、メンタリングをする者と受ける者の関係は多様である。石川・河村（2001）は、メンタリングのモデルとして、「徒弟制モデル」「能力モデル」「反省モデル」があるとしている。ここでは、メンターとプロテジェの関係性は「徒弟制モデル」においては「師弟関係」、「能力モデル」においては「指導者と実習生」、「反省モデル」においては「対等」になるとされている。大学生を考えると、師匠や指導者といった熟達者からのメンタリング受容だけではなく、比較的対等な立場にある学生同士のメンタリング授受も考えられる。とくに先輩である学生から後輩へのメンタリングが多くなされていると思われる。

さて、メンタリング行動とメンタリング受容の

バランスは、どのように捉えられるであろうか。メンターであることと、プロテジェであることは、二者択一的ではない。メンタリングを行う一方で、メンタリングをされている場合もあろう。もちろん、メンタリングを行うだけの人や、メンタリングを受けるだけの人もいるであろう。また、メンタリングを行うこともないし、メンタリングを受けることもない人も存在するであろう。本研究では、単にメンタリングをしているか、あるいはメンタリングを受けているかという観点ではなく、メンタリング授受のパターンをもとに分析してゆきたい。つまり、メンタリング行動、メンタリング受容両方がみられる人、メンタリング行動のみがみられる人、メンタリング受容だけがみられる人、両方見られない人という4類型である。これによって、前述したような「メンタリング受容がみられない状態で、メンタリング行動を多く行っている場合、ストレスが高まる」という状態も捉えられるであろう。

以上の議論を踏まえ、冒頭に書いた目的を達するため、本研究では、以下のことを行う。第1に、「メンタリング行動」（キャリア機能と心理社会的機能）、「メンタリング受容」（キャリア機能と心理社会的機能）を測定する項目を用意し、被調査者を上記の4パターンに分類する。第2に、その4類型において、ストレス反応やストレスターの得点がどのように異なるのかを検討する。これに関しては、交互作用も検討するために分散分析で検討を行う。第3に、そこから導かれた結果をもとにして、「メンタリング行動」および「メンタリング受容」得点に基づいたパターンのうち、精神的健康に良い、あるいは悪い影響を与えるパターンを見出す。

なお、本研究は、多分に探索的なものである。したがって、特に仮説を設けることはせず、4つのパターンにおける精神的健康の様相を探索的に検討し、そこから知見を得ることにしたい。

II 方法

1 被調査者 A 大学で教職課程（中等教育）を受講している大学2～5年生228名（男子137名、女子87名、不明4名）／2年生170名、3年生47名、

4年生5名、5年生1名、不明5名)。なお、A大学の教職課程は、総合大学におけるいわゆる開放制の教職課程である。

なお、1年生については、大学における後輩が存在しないことにより、メンタリング行動が遂行されにくいと考えられるので、本研究では被調査者を2年生以上とした。

2 調査時期 2010年に2か所において質問紙調査を集団で実施した。質問紙は、無記名かつ所属学部無記載で回答を求めた。結果は統計的に処理されること、また、回答する・しないは自由である旨を告げた。

3 質問紙の構成

メンタリング行動 大学に入学してから、大学の内外にかかわらず、自身より経験が浅い人(学校・大学の後輩、家族、親戚、地域の人などで、直接面識がある人)に、各項目の行動をどの程度行っているかを尋ねた。「全くおこなっていない」(1点)「あまりおこなっていない」(2点)「ややおこなっている」(3点)「かなりおこなっている」(4点)「大いにおこなっている」(5点)の5件法で実施した。

各項目は田中(2001)および神藤・丹波・藤原(2010)をもとにして大学生に適合するように作成した。

項目は「キャリアメンタリング行動」に分類されるものと「心理社会的メンタリング行動」に分類されるものがある。

「キャリアメンタリング行動」尺度の項目は、「勉学の方向性や将来の仕事を考える機会を提供してあげた」「将来につながるかもしれない、新しい技能を習得できるような機会を与えてあげた」「勉学や将来のことを語り合える仲間を作った」の3項目であった。

「心理社会的メンタリング行動」尺度の項目は、「勉学や将来に関する悩みを聞いてあげた」「勉学や将来に関して落ち込んでいるときに励ましてあげた」「勉学や将来に関する意見や考えを共感をもって聞いた」の3項目であった。

各尺度とも、各項目の合計得点をその尺度得点

とした。

また、あわせて、プロテジェ(メンタリング行動先)として、そのような支援を行った人物について、あてはまるもの(学校・大学の後輩、家族、親戚、地域の人、塾や家庭教師で教えている子ども、その他)を複数回答可で選択してもらった。

メンタリング受容 大学に入学してから、大学の内外にかかわらず、自身より経験豊富な目上の人(学校・大学の先輩、教師、家族、親戚、地域の人などで、直接面識がある人)から、各項目にあるような支援をどの程度受けているかを尋ねた。「全く受けていない」(1点)「あまり受けていない」(2点)「やや受けている」(3点)「かなり受けている」(4点)「大いに受けている」(5点)の5件法で実施した。

各項目は田中(2001)および神藤・丹波・藤原(2010)をもとにして大学生に適合するように作成した。

項目は「キャリアメンタリング受容」に分類されるものと「心理社会的メンタリング受容」に分類されるものがある。

「キャリアメンタリング受容」尺度の項目は、「勉学の方向性や自分の将来の仕事を考える機会を提供してもらった」「自分の将来につながるかもしれない、新しい技能を習得できるような機会を与えてもらった」「勉学や将来のことを語り合える仲間を作ってもらった」の3項目であった。

「心理社会的メンタリング受容」尺度の項目は、「勉学や自分の将来に関する悩みを聞いてもらった」「勉学や自分の将来に関して落ち込んでいるときに励ましてもらった」「勉学や自分の将来に関する意見や考えを共感をもって聞いてもらった」の3項目であった。

各尺度とも、各項目の合計得点をその尺度得点とした。

また、あわせて、メンター(メンタリング源)として、そのような支援を行ってくれる人物について、あてはまるもの(学校・大学の先輩、教師、家族、親戚、地域の人、その他)を複数回答可で選択してもらった。

ストレッサー 友人関係・学業・家庭・アルバイトに関する各項目について、ここ半年ほどの間で、自身について、どれくらいあてはまるかを尋ねた。「ぜんぜんあてはまらない」(1点)「あまりあてはまらない」(2点)「すこしあてはまる」(3点)「よくあてはまる」(4点)の4件法で実施した。「友人関係(含む異性関係)にかかわるいやな出来事があった」「学業にかかわるいやな出来事があった」「家族にかかわるいやな出来事があった」「アルバイトにかかわるいやな出来事があった」の4項目であった。各項目の合計得点をストレッサー尺度得点とした。

ストレス反応 項目は、鈴木・嶋田・三浦・片柳・右馬楚・坂野(1997)のStress Response Scale-18(SRS-18)の18項目を用いた。「ぜんぜんあてはまらない」(1点)「あまりあてはまらない」(2点)「すこしあてはまる」(3点)「よくあてはまる」(4点)の4件法で実施した。「抑うつ・不安」「不機嫌・怒り」「無気力」の下位尺度があり、本研究では下位尺度ごとに検討を行った。

表1 ストレス反応の各項目

●抑うつ・不安
悲しい気分だ
何となく心配だ
泣きたい気持ちだ
気持ちが沈んでいる
何もかもがいやだと思う
なぐさめて欲しい
●不機嫌・怒り
怒りっぽくなる
怒りを感じる
感情を抑えられない
くやしい思いがする
不愉快だ
いらいらする
●無気力
いろいろなことに自信がない
よくないことを考える
話や行動がまとまらない
根気がない
ひとりでいたい気分だ
何かに集中できない

項目は18項目で、内容は表1の通りである。各尺度とも、各項目の合計得点をその尺度得点とした。

4 統計的分析

以下の統計的分析は、SPSSver.17.0によって実施した。

Ⅲ 結果

1 各尺度の信頼性

「キャリアメンタリング行動」尺度(3項目)、「心理社会的メンタリング行動」尺度(3項目)についてクロンバックの α 係数を求めたところ、前者が $\alpha = .783$ 、後者が $\alpha = .889$ であった。また、「キャリアメンタリング受容」尺度(3項目)、「心理社会的メンタリング受容」尺度(3項目)についてクロンバックの α 係数を求めたところ、前者が $\alpha = .710$ 、後者が $\alpha = .892$ であった。おおむね満足できる数値であると言えよう。

「ストレッサー」尺度(4項目)についてクロンバックの α 係数を求めたところ、 $\alpha = .569$ となった。やや低いのが、項目数の少なさと、多様な領域について尋ねていることが影響していると思われる。

「ストレス反応」の「抑うつ・不安」尺度(6項目)、「不機嫌・怒り」尺度(6項目)、「無気力」尺度(6項目)に関して、クロンバックの α 係数を求めたところ、「抑うつ・不安」が $\alpha = .844$ 、「不機嫌・怒り」が $\alpha = .866$ 、「無気力」が $\alpha = .800$ となり、いずれも問題ないと考えられる。

2 各変数の基本統計

各変数の平均値ならび標準偏差を表2に示す。

なお、メンターとして選択された対象は、「学校・大学の先輩」が160名、「教師」が95名、「家族」が118名、「親戚」が18名、「地域の人」が9名、「その他」が33名であった。「学校・大学の先輩」が最も多かった。

また、プロテジェとして選択された対象は、「学校・大学の後輩」が165名、「家族」が35名、「親戚」が8名、「地域の人」が5名、「塾や家庭教師で教えている子ども」が43名、「その他」が13

名であった。「学校・大学の後輩」が最も多かった。

表2 各変数の平均値（標準偏差）

	平均値 (標準偏差)	度数
キャリアメンタリング行動	6.61 (2.62)	228
心理社会的メンタリング行動	8.17 (2.87)	226
キャリアメンタリング受容	9.21 (2.74)	225
心理社会的メンタリング受容	9.03 (3.09)	227
ストレスサー	9.21 (2.58)	224
抑うつ・不安	13.90 (4.42)	225
不機嫌・怒り	12.37 (4.29)	225
無気力	14.17 (4.22)	224

3 キャリアメンタリングの各パターンによるストレス関連変数の様相

「キャリアメンタリング行動」について、得点が平均値以上の者を「キャリアメンタリング行動高群」、平均値未満のものを「キャリアメンタリング行動低群」とした。また、同様に、「キャリアメンタリング受容」についても、得点が平均値以上の者を「キャリアメンタリング受容高群」、平均値未満のものを「キャリアメンタリング受容低群」とした。

これにより、キャリアメンタリングのパターンは、行動・受容ともに高い群（図1においてはA）、ともに低い群（同じくC）、行動は高いが受容は低い群（同じくB）、行動は低いが受容は高い群（同じくD）の4パターンに分類できる。

キャリアメンタリングのパターンによるストレス関連変数の様相の違いを検討するために、「キャリアメンタリング行動（高・低）」×「キャリアメンタリング受容（高・低）」を独立変数とし、ストレス関連の各変数（「不機嫌・怒り」「抑うつ・不安」「無気力」「ストレスサー」）を従属変数とする2要因分散分析を行った。

以下では、有意な主効果が交互作用がみられたもののみを示す。

まず、「不機嫌・怒り」を従属変数とした場合に、交互作用が有意となった（表3）。図2はこれを図示したものである（なお、「不機嫌・怒り」のとりうる最小値が6.00であるので、図中の縦軸

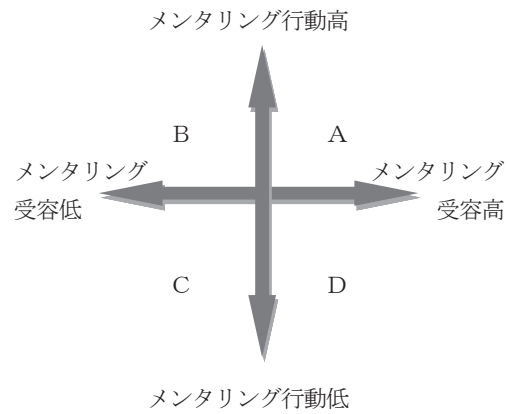


図1 メンタリング授受の4類型

表3 キャリアメンタリングの各パターンにおける「不機嫌・怒り」の平均値（標準偏差）

		キャリアメンタリング行動	
		高	低
キャリアメンタリング受容	高	11.83 (3.64) n=59	12.97 (4.25) n=32
	低	13.48 (4.47) n=52	11.63 (4.46) n=79

交互作用が有意 $F(1,218) = 6.22, p < .013$ 偏イータ²乗 : .028

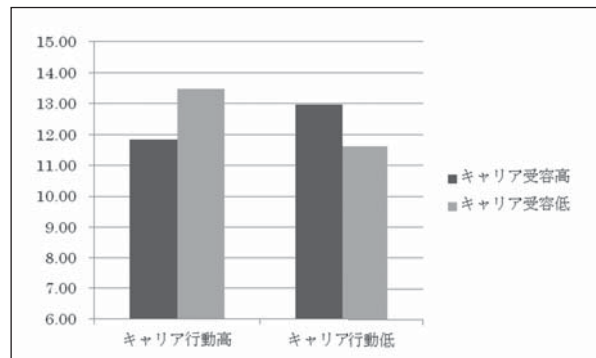


図2 キャリアメンタリングの各パターンにおける「不機嫌・怒り」の平均値

の最小値を6.00としている）。

交互作用が有意であったので、単純主効果の検定（Bonferroni法）を実施したところ、「キャリアメンタリング受容低群」において、「キャリアメンタリング行動」の単純主効果が有意となった（ $p < .015$ ）。

「キャリアメンタリング受容」が低い場合に、「キャリアメンタリング行動」が高いと、それが低い場合に比べて「不機嫌・怒り」が高くなるこ

とが示された。

次に、「ストレッサー」を従属変数とした場合に、「キャリアメンタリング行動」の主効果が有意となった ($p<.001$) (表4)。「キャリアメンタリング行動」が高くなると、「ストレッサー」が高くなると言える。図3はこれを図示したものである(なお、「ストレッサー」のとりうる最小値が4.00であるので、図中の縦軸の最小値を4.00としている)。

表4 キャリアメンタリングの各パターンにおける「ストレッサー」の平均値(標準偏差)

		キャリアメンタリング行動	
		高	低
キャリアメンタリング受容	高	9.36 (2.60) n=59	8.35 (2.54) n=31
	低	10.15 (2.33) n=52	8.70 (2.53) n=79

キャリアメンタリング行動の主効果が有意 $F(1,217) = 12.97, p < .001$ 偏イータ 2乗 : .052

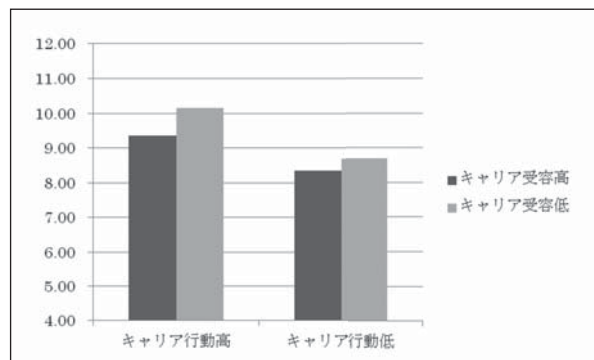


図3 キャリアメンタリングの各パターンにおける「ストレッサー」の平均値

4 心理社会的メンタリングの各パターンによるストレス関連変数の様相

「心理社会的メンタリング行動」について、得点が平均値以上の者を「心理社会的メンタリング行動高群」、平均値未満のものを「心理社会的メンタリング行動低群」とした。また、同様に、「心理社会的メンタリング受容」についても、得点が平均値以上の者を「心理社会的メンタリング受容高群」、平均値未満のものを「心理社会的メンタリング受容低群」とした。

これにより、心理社会的メンタリングのパターンは、行動・受容ともに高い群(図1においては

A)、ともに低い群(同じくC)、行動は高いが受容は低い群(同じくB)、行動は低いが受容は高い群(同じくD)の4パターンに分類できる。

心理社会的メンタリングのパターンによるストレス関連変数の様相の違いを検討するために、「心理社会的メンタリング行動(高・低)」×「心理社会的メンタリング受容(高・低)」を独立変数とし、ストレス関連の各変数(「不機嫌・怒り」「抑うつ・不安」「無気力」「ストレッサー」)を従属変数とする2要因分散分析を行った。

いずれも、有意な交互作用はみられなかったが、「ストレッサー」を従属変数とした場合に、「心理社会的メンタリング行動」の主効果が有意傾向となった ($p<.076$) (表5)。「心理社会的メンタリング行動」が高くなると、「ストレッサー」が高い傾向にある。図4はこれを図示したものである(なお、「ストレッサー」のとりうる最小値が4.00であるので、図中の縦軸の最小値を4.00としている)。

表5 心理社会的メンタリングの各パターンにおける「ストレッサー」の平均値(標準偏差)

		心理社会的メンタリング行動	
		高	低
心理社会的メンタリング受容	高	9.04 (2.64) n=54	8.78 (2.45) n=27
	低	9.97 (2.48) n=59	8.89 (2.62) n=81

心理社会的メンタリング行動の主効果が有意傾向 $F(1,217) = 3.19, p < .076$ 偏イータ 2乗 : .014

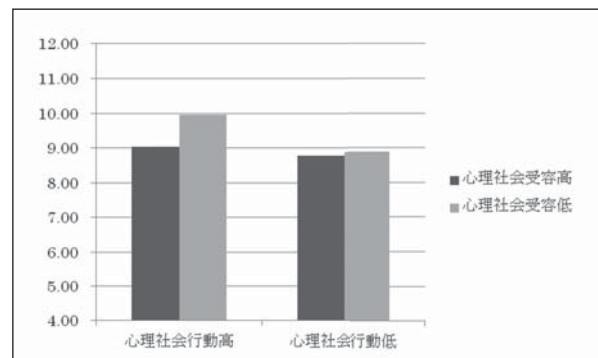


図4 心理社会的メンタリングの各パターンにおける「ストレッサー」の平均値

Ⅲ 考察

1 本研究の結果を受けて

本研究で示された主な結果は、以下の3点である。

第1に、「キャリアメンタリング受容」が低い場合に「キャリアメンタリング行動」が高いと、「不機嫌・怒り」の感情が高くなった。

第2に、「キャリアメンタリング行動」が高くなると、「ストレス」が高くなった。

第3に、「心理社会的メンタリング行動」が高くなると、「ストレス」が高くなる傾向がみられた。

まず、第1の点については、キャリアメンタリングにおける行動と受容のバランスの重要性が指摘できよう。プロテジェに、勉学の方向性や自分の将来の仕事を考える機会や、自分の将来につながるような新しい技能を習得できるような機会を与え、勉学や将来のことを語り合える仲間を作る努力をする一方で、そのようなことは誰からもされてないような場合、精神的健康に負の影響（不機嫌・怒り）を及ぼすことが確認できた。

他方で、悩みを聞いたり、励ましたりするという「心理社会的メンタリング」に関してはそのような傾向は見られなかった。「心理社会的メンタリング」と異なり、「キャリアメンタリング」は、「していること」が「されていること」と比して「割が合わない」場合に精神的消耗（不機嫌・怒り）を引き起こすと考えられよう。

ただし、本研究の結果は大学生に限定したものであると考えねばならないだろう。例えば、キャリア発達段階の後期にある中高年者においては、その役割から、メンタリング行動のみを行っていても、精神的健康への負の影響はみられないかもしれない。今後、年齢やキャリア発達の段階ごとに検討する必要があるだろう。

次に、第2、第3の点については、キャリアメンタリングか心理社会的メンタリングかに関わらず、メンタリング行動をすること自体が、日々のストレス経験を増大させていることを示している。すなわち、他者に教えたり世話をしたりすることが、日々の「いやなこと」を増大させているということである。

しかしながら、本研究では、メンタリングをすることが、ストレス反応を増加させるということろまではみられなかった。したがって、ストレス反応を生じさせるほどには深刻ではないが、日々のこまごまとしたストレス経験が増加するということが考えられる。

以上のように、本研究では、教職課程を受講する大学生に関して、メンタリング授受のバランスが偏ると、精神的健康に悪い影響を及ぼす可能性があること、メンタリングを行うこと自体がストレス経験の増加につながる可能性があることが明らかになった。

特に第1の点では、教え支援するだけの存在、さらに言えばいわゆる「教えたがり」の存在であるだけでは、精神的不健康をもたらすことが示された。「教える－教えられる」、あるいは、「支援する－支援される」関係の一方だけではなく、両方を経験するような、対話的存在であることが、精神的健康の観点からも好ましいことが示されたと言えよう。特にこの点は、教職課程における大学教育実践にとって、意義のある知見が得られたと考えられる。

従来、基本的にはメンタリング行動は「善きもの」として扱われてきた。そのこと自体は、発達上の意義という観点から正しいが、その半面、本研究で明らかになったような、メンタリング行動の「陥穽」に留意する必要があるだろう。

2 今後の課題

今後の課題としては以下のような点があげられよう。

まず、上記の第1の結果に関しては、今後の研究方法論上の問題と、プロセスの精緻化の問題があげられる。

今後の研究方法論上の問題に関しては、例えば、一般的にメンタリング行動の動機づけが高い人はポジティブな情動が高いという研究が存在する（Aryee, Chay, & Chew, 1996）が、本研究の知見を踏まえると、今後は、そのような研究に関しては、メンタリングのパターンごとに検討したり、メンタリング行動の機能ごとに検討したりすることが必要になろう。

また、本研究の知見をさらに実践的なものにするために、メンタリングのプロセスの精緻化が必要である。まず、キャリアメンタリングのバランスの偏りで表出される「不機嫌・怒り」が、その後どのような変数に影響を及ぼすかについて、特にキャリア発達の観点から検討する必要がある。併せて、キャリアメンタリングのバランスの偏りは何によって引き起こされるかの検討も必要である。影響を与えるパーソナリティ要因、環境的要因について特定してゆく必要がある。

次に、上記の第2、第3の結論に関しては、メンタリング行動とストレス経験の関連が認められたが、さらに、どのようなストレスが多くなるのかを詳細に検討することが課題である。

また、第1、第2、第3の結論すべてに関連して、ストレスやストレス反応を防ぐような支援について考える必要がある。すなわち、キャリアメンタリング授受のバランスの偏りや、メンタリング行動によるストレスの増大を防ぐ変数の特定と、具体的な学生支援の方策を提案することである。

3 終わりに

大学生におけるメンタリング授受については、これまで研究がなされてこなかったと思われる。現在、大学教育改革に関わって、学士課程について、「社会人基礎力」や「ジェネリックスキル」といった「身につけるべきもの」の特定がなされてきているが、それらの涵養の基礎、あるいは風土となるような、大学生におけるメンタリング授受に関する基礎的研究を蓄積してゆく必要がある。

また、特に教職課程を受講し、教師という進路を考えている学生にとって、メンタリングの授受がキャリア発達上にどのような意義を持つのかについての基礎的知見の蓄積が必要である。

例えば、中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策につ

いて」（平成24年8月28日）では、教職大学院での学びの効果として、「現職教員学生と学部新卒学生が共に学び、時には現職教員学生が学部新卒学生のメンターとしての役割を果たすなど、互いに刺激を受けるという効果も見られる」と述べられており、教員養成におけるメンタリングの役割が認識されつつある。

本研究では、教職課程受講学生において、メンタリングの様相が精神的健康に及ぼす影響を検討したが、さらに長期的視野で、メンタリングの授受が教師としてのキャリア発達に及ぼす影響に関して研究を蓄積してゆく必要がある。

【文献】

- Aryee, S., Chay, Y.W., & Chew, J. 1996 The motivation to mentor among managerial employees: an interactionist approach. *Group and Organization Management*, **21**, 261-277.
- 中央教育審議会答申 2012 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（平成24年8月28日）
- 石川治久・河村美穂 2001 中堅教師のメンタリング 教育方法学研究 **27**, 91-101.
- Johnson, W. B. 2007 *On being mentor: a guide for higher education faculty*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New Jersey.
- 久村恵子 2002 メンタリング 宗方比佐子・渡辺直登(編著) キャリア発達の心理学:仕事・組織・生涯発達 川島書店. 127-153.
- 小野公一 2003 キャリア発達におけるメンターの役割:看護師のキャリア発達を中心に 白桃書房.
- 神藤貴昭・丹波秀夫・藤原勇 2010 勤労者におけるメンタリング受容/行動(3) -メンタリング受容/行動と精神的健康- 日本心理学会第74回大会発表論文集, 1270.
- 鈴木伸一・嶋田洋徳・三浦正江・片柳弘司・右馬楚力也・坂野雄二 1997 新しい心理的ストレス反応尺度(SRS-18)の開発と信頼性・妥当性の検討 行動医学研究 **4**, 22-29.
- 田中ちひろ 2001 メンタリング関係における親密性-メンタリング段階の横断的分析- 対人社会心理学研究 **1**, 185-192.