



Title	職場におけるメンタリングがメンターの学習および仕事の有意味感に与える影響
Author(s)	林, 麗桂
Degree Grantor	北海道大学
Degree Name	博士(経営学)
Dissertation Number	甲第14614号
Issue Date	2021-06-30
DOI	https://doi.org/10.14943/doctoral.k14614
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/96817
Type	doctoral thesis
File Information	Lin_Ligui.pdf



令和 3 年度

北海道大学大学院経済学院

博士論文

**職場におけるメンタリングが
メンターの学習および仕事の有意味感に与える影響**



(松尾ゼミ)

現代経済経営専攻

18195008

林 麗桂

目次

第1章 研究の背景	1
1.1 はじめに	1
1.2 先行研究の課題	2
1.3 本研究の目的とアプローチ	3
1.4 本研究の構成	5
第2章 先行研究のレビュー	7
2.1 メンタリングの概念とその機能	7
2.2 キャリア発達の機能とその位置づけ	8
2.3 メンタリング機能の測定尺度	9
2.4 メンタリングの決定要因	10
2.4.1 メンティの個人特性	11
2.4.2 メンターの個人特性	13
2.4.3 メンター・メンティの類似性	14
2.4.4 メンタリング経験	15
2.4.5 組織的要因	15
2.4.6 文化的要因	16
2.5 メンタリングの結果要因	17
2.5.1 メンタリングがメンティに及ぼす影響	18
2.5.2 メンタリングがメンターに及ぼす影響	20
2.5.3 メンタリングが組織に及ぼす影響	22
2.6 非機能的メンタリング	23
2.7 研究課題とリサーチクエスション	24
2.7.1 研究課題	24
2.7.2 リサーチクエスション (RQ)	25
2.8 定量的分析のモデルおよび仮説	27
2.8.1 キャリアメンタリングとワークエンゲージメントの関係	27
2.8.2 仕事の有意味感とキャリアメンタリング, ワークエンゲージメントとの関係	28
2.8.3 学習志向とキャリアメンタリング, 仕事の有意味感, ワークエンゲージメントとの関係	30
第3章 研究の方法	33
3.1 定量的調査と分析方法	33
3.1.1 データ収集	33
3.1.2 測定尺度	34

3.1.3 分析方法	35
3.2 定性的調査と分析方法	36
3.2.1 データ収集	36
3.2.2 調査内容	36
3.2.3 分析方法	38
第4章 定量的分析	40
4.1 仮説モデルの検証	41
4.2 コモン・メソッド・バイアスの確認	43
4.3 分析結果	43
4.4 小括	46
第5章 定性的分析	48
5.1 分析結果	48
5.2 カテゴリー間の関連	50
5.2.1 《メンタリング行動》の概要	51
5.2.2 《メンタリング行動》の内容	51
5.2.3 《メンタリング行動を通じた学習》の概要	56
5.2.4 《メンタリング行動を通じた学習》の内容	57
5.2.5 《仕事の有意味感》の概要	62
5.2.6 《仕事の有意味感》の内容	63
5.3 小括	68
第6章 考察	69
6.1 発見事実と理論的インプリケーション	70
6.2 実践的インプリケーション	73
6.3 本研究の限界および今後の課題	74
参考文献	76
英語文献	76
日本語文献	88
資料1 定量的分析にて使用した質問紙調査票	90
資料2-1 自由記述調査にて使用した質問項目	92
資料2-2 定性的分析で使用した自由記述データ	93
謝 辞	102

第1章 研究の背景

1.1 はじめに

メンタリング行動は、個人の学習、キャリア発達、および成長を促すことを目的とした支援行動として捉えられてきた (Allen, Eby, Chao and Bauer, 2017; 麓, 2019)。また、職場におけるメンタリングは、メンバーの学習を促す支援関係として公式・非公式に実施されてきた人的資源開発の手段であり、その研究は50年以上の歴史がある (Allen *et al.*, 2017; Eby and Robertson, 2020; Hunt and Micheal, 1983)。これまでの研究において、メンタリングは職場における個人の学習を促進することが報告されており (Kram and Hall, 1989; Lankau and Scandura, 2002; Young and Perrewé, 2000)、企業はメンタリング制度を導入することによって、組織内の人材開発と技術伝承を進め (Noe, 1988)、不確実性の高い経済環境に順応する変革力を高めることができるといわれている (Ostroff and Kozlowski, 1993; Lentz and Allen, 2009; 中原, 2010)。

従来のメンタリング研究は、主にメンタリングを受ける側のメンティのキャリア発達に焦点を当ててきた。具体的には、メンティはメンタリングを通じて、組織の内部事情を理解し、業務に関する知識や技能を習得することができるほか、メンターの職務態度、価値観、行動をロールモデルとして学んでいることが明らかになっている (Haggard, Dougherty, Turban and Wilbanks, 2011; Lankau and Scandura, 2002)。こうした学習を通じて、メンティは、金銭的報酬や昇進だけでなく (Scandura, 1992)、ウェルビーイングや心理的エンパワーメントなど (Spreitzer, Kizilos and Nason, 1997; Wen, Chen, Dong and Shu, 2019)、多様な利益を享受し、その結果、職務満足感や、メンタリングに参加するモチベーションが向上し、将来理想的なメンターとして活躍する可能性が高まると言われている (Ragins and Scandura, 1999; Young and Perrewé, 2000)。

一方で、メンタリングを効果的に機能させるためには、メンティのみならず、その実施主体であるメンターもこの支援的対人関係からのメリットを享受し、参加意欲を高める必要がある (Ragins and Verbos, 2007; Young and Perrewé, 2000)。なぜなら、メンター

が積極的にメンタリング行動に関与しなければ、質の高いメンタリングを提供することができないからである (Allen, Eby and Lentz, 2006) 。この点に関して、メンターは、メンタリングを通じて新たなスキルを獲得することで満足感を高め、メンタリングに積極的に参加するようになるといわれている (Eby and Lockwood, 2005) 。また、Ragins and Scandura (1999) によれば、メンター経験のある個人は、メンタリングに対して満足感や達成感を知覚するが、メンターとして活動したことのない個人はこういった潜在的なメリットを認識できず、メンタリングを時間の無駄だと考えることさえあるという。

なお、同じ「教える—教わる」関係であっても、生徒を教える教師や、部下を指導する上司に比べて、役割が不明確であるメンターにとって、職場におけるメンタリングを通じた学習や意義の知覚は、仕事のモチベーションを高める上で重要な働きをされると考えられる。

1.2 先行研究の課題

メンターがメンタリングのベネフィットを感じることがメンタリングへの参加意欲を高めることができるにもかかわらず (Kennett and Lomas, 2015; Rekha and Ganesch, 2019) , 職場におけるメンタリング研究は、メンティに比べメンターの心理や学習に与える影響に関して十分な検討がなされていない (Eby and Robertson, 2020; Janssen, Van Vuuren and Jong, 2016) 。具体的には、次の2つの問題が存在すると考えられる。第1に、これまでの研究においては、メンタリングを経験したメンターのほうが、仕事に対する達成感、自己決定感 (Kennett and Lomas, 2015) , また自己高揚感 (Rekha and Ganesch, 2019) を持つ傾向にあることが報告されているが、これらの研究は学校の教員や研究者を対象としたものであり (Hudson, 2013; Rekha and Ganesch, 2019) , 企業の従業員を対象とした研究は少ない。また、従業員の内的動機付け、組織における利他的行動、さらにウェルビーイングに強い影響を及ぼす「仕事の有意味感 (work meaningfulness) 」 (Aguinis and Glavas, 2019; Lepisto and Pratt, 2017) がメンタリングの結果要因として検討されていない。つまり、上司や教師と比べて役割が明確ではないメンターにとって、仕事の有意味感は、メンタリングに対するコミットメントを高める上でも重要な要因であると考えられる。

第2に、メンターが、メンタリングの実施により、対人的スキルや管理的スキルを向上させ (Eby and Lockwood, 2005) , リーダーシップ能力 (Hudson, 2013) を獲得することが確認されているものの、こうした知識やスキルをどのようなメカニズムによって獲得しているかについては十分に検討されていない。この点に関し、メンタリングの実施がメンターの学習に与える影響を明らかにすることは、効果的なメンタリングを生み出すメカニズムを解明するにあたり重要な課題であると考えられている (Eby and Robertson, 2020; Janssen *et al.*, 2016; Ragins and Scandura, 1999; Ragins and Kram, 2007) 。なぜなら、メンタリングを通じた学習は、メンターにとってのベネフィットに関係し、メンターのモチベーションを高める要因となりうるからである (Allen, 2007; Eby and Robertson, 2020) 。

1.3 本研究の目的とアプローチ

以上2点の課題を踏まえて、本研究の目的は、第1に、メンタリングの実施を通して、メンターは、どのような仕事の有意味感を持ち、ワークエンゲージメントを高めるのかを明らかにすること。第2に、メンタリングの実施を通して、メンターは、どのような知識やスキルを獲得し、いかなる要因がそうした学習を促すかを検討することにある。具体的には、以下に挙げる4つのアプローチによって分析を進める。

第1に、メンタリングの結果要因として仕事の有意味感に着目する。仕事の有意味感とは、個人の利他的志向および学習によって規定され (Warneken and Tomasello, 2009; Washington and Cox, 2016) , 個人の内発的モチベーションを高めワークエンゲージメントを促進することが明らかにされている (Schaufeli and Salanova, 2008; May, Gilson and Harter, 2004) 。この点に関し、メンターは、メンタリングの実施に際しメンティの成長に貢献することで動機付けられると同時に (Cox, 2000; Hu, Wang, Yang and Wu, 2016) , メンティからも学習し (Allen *et al.*, 1997) , さらにメンタリングへの参加意欲が高まると言われていることから (Kram, 1988; Chandler, Kram and Yip, 2011) , メンタリング行動によって、仕事の有意味感が高まる可能性がある。しかし、これまでの研究では、メンタリングと仕事の有意味感の関係は検討されてこなかった。

第2に、メンタリングや仕事の有意味感がワークエンゲージメントに与える影響について検討する。なぜなら、ワークエンゲージメントは、個人が仕事や自らの行動に関連するポジティブで充実した心理的状态を指し、働きがいの総合指標として見なされているからである (Bakker and Demerouti, 2008; Schaufel *et al.*, 2006; 島津, 2017)。先行研究では、仕事の有意味感が、ワークエンゲージメントを促すことが報告されているが (May *et al.*, 2004; Steger *et al.*, 2012; Kahn, 1990)、メンタリング行動が仕事の有意味感を媒介して、ワークエンゲージメントを高めるかどうかについては検討されていない。

第3に、本研究は、学習志向がメンタリング、仕事の有意味感、ワークエンゲージメントに与える影響を検討する。なぜなら、学習志向の高い個人は、新しいスキルや知識を学ぶことを重視するため、挑戦的な仕事や課題を克服することを成長の機会として見なす傾向にあると指摘されているからである (Dweck, 1986; Klein, Noe and Wang, 2006; Pintrich, 2000; VandeWalle, Brown, Cron and Slocum, 1999)。メンターは、メンタリングを実施する上で、メンティとの情報交換のための高度な専門知識やコミュニケーション能力が必要とされ (Mullen, 1994)、また、本業の仕事との両立などの課題を抱えている。学習志向は、こうした課題を克服するための方向付けや信念を与えると考えられるが、先行研究において、学習志向がメンタリング行動に及ぼす影響は検証されていない。

第4に、本研究は、メンタリング行動を通じて、メンターがどのように学習しているか、またその学習がどのように仕事の有意味感に影響を与えているかについて明らかにする。既述したように、従来の研究では、メンターは、メンタリングを通して新たな知識やスキルを身に付け (Allen *et al.*, 1997; Eby and Lockwood, 2005)、リーダーシップ能力を獲得し (Hudson, 2013)、満足感を得ていることが報告されている (Ghosh and Reio, 2013; Kennett and Lomas, 2015)。しかし、これらの学習はどのような要因によって促進されているか、さらに、学習が、メンターの仕事に対する有意味感にどのような影響を及ぼしているのかについては十分に解明されていない。

これら4つのアプローチを示したのが図1-1である。本稿では、量的分析と質的分析を組み合わせたミックス法によって研究課題を検討する (Creswell and Creswell, 2003; Creswell, Klassen, Plano Clark and Smith, 2011; Timans, Wouters and Heilbron, 2019)。具体

的には、第4章において、学習志向によって喚起されたメンタリングが仕事の有意味感やワークエンゲージメントに与える影響を定量的に分析する。次に、第5章では、メンタリングを通して成長した経験のあるメンターを対象に実施した自由記述データを用いて、メンタリングがメンターの学習活動や仕事の有意味感に与える影響を定性的に分析する。定性分析において、学習活動や仕事の有意味感に焦点を当てる理由は、メンタリングに特有の学習や有意味感が存在すると考えられるからである。すなわち、第5章は、メンターがメンタリングにおいて、どのような学習活動を行い、また学習した内容をどのように仕事の有意味感と結びつけているのかといった、量的方法では捉えにくいプロセスを探索的に検討することを目的としている。

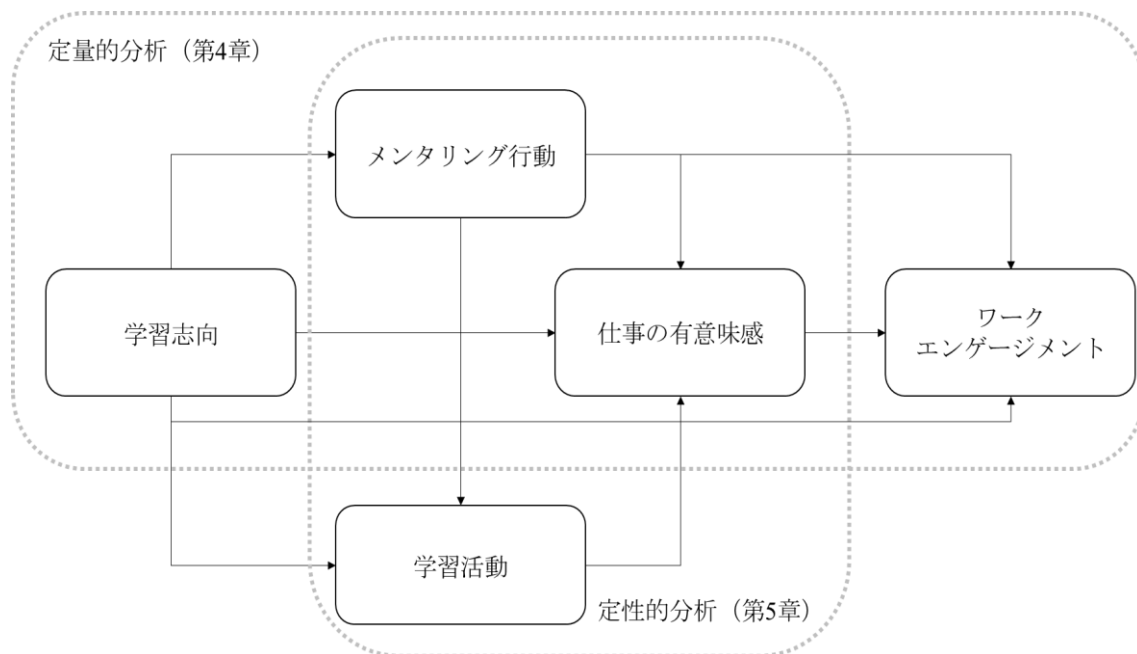


図1-1 本研究のアプローチ

1.4 本研究の構成

本研究は6章によって構成されている。第1章では、本研究の背景と問題意識について提示した上で、メンタリング研究の課題および本研究の目的について述べた。

第2章では、職場におけるメンタリングに関する先行研究をレビューし、メンタリングの概念と機能、メンタリングの決定要因および結果要因を調査した研究を整理し、研究課題を明らかにする。

第3章では、本研究で採用した定量的および定性的調査、および分析の方法について説明する。本研究では、日本企業においてメンター経験を有している正社員を対象とした量的および質的（自由記述式）な質問紙調査を実施し、統計的手法およびグランデッド・セオリー・アプローチ（GTA）を用いて分析する。

第4章では、定量的調査によって得られたデータを統計的に分析する。具体的には、学習志向、キャリアメンタリング、仕事の有意味感およびワークエンゲージメントの関係を、共分散構造分析を用いて検討する。

第5章では、第4章で検討しきれなかった、メンターのメンタリングを通じた学習活動を質的分析によって明らかにする。具体的には、メンターがメンタリングを通して、どのように学習し、いかなる形で仕事の有意味感を高めているかをGTAにより検討する。

第6章では、定量的および定性的分析によって明らかになった発見事実を提示した上で、理論的および実践的インプリケーションを議論し、本研究の限界および今後の課題について述べる。

第2章 先行研究のレビュー

本章の目的は、メンタリングに関する先行研究をレビューすることにより、メンタリングの全体像を明らかにし、検討すべき研究課題を特定することである。具体的には、メンタリングの概念と機能、測定尺度を説明した上で、メンタリングの決定要因および結果要因に関する実証研究を整理し、重要であるにもかかわらず十分に検討されてこなかった課題を明らかにし、本研究のフレームワークを提示する。

2.1 メンタリングの概念とその機能

メンタリングとは、経験の浅い個人であるメンティと経験豊富な個人であるメンターの間の対人関係であり、その目標は、メンティの個人的・職業的な発達を促進することにある (Eby, Durley, Evans and Ragins, 2006; Kram, 1988)。通常、メンタリングにおいて、メンティは、自分より上位で熟練し、権限を持った成人であるメンターに対して、新人もしくは見習いとして行動する (Levinson, Darrow, Klein, Levinson and McKee, 1978)。この観点から発展してきた職場におけるメンタリングは、教育訓練の手段として位置付けられ、メンターが、メンティのキャリアプランについて方向付けを行いながら、職務関連の助言やフィードバックなどを提供する中で構築される対人関係を意味している (Wang, Hu, Hurst and Yang, 2014)。

表 2-1 に示したように、職場におけるメンタリングは3つの機能を有している。すなわち、1) キャリア発達の機能、2) 心理社会的機能、3) ロールモデリングである (Kram, 1988; Scandura, 1992)。キャリア発達の機能は、組織の内部事情および仕事の基本知識やスキルを教えることにより、メンティが組織で昇進できるように支援することを意味し、「コーチング」、「スポンサーシップ」、「保護」、「推薦と可視性」、「挑戦的な仕事の割当」といった5つの活動を含んでいる。心理社会的機能とは、メンティに自らの職務能力、組織における役割などを認識させ、職業人として自立的に行動できるように支援することを指し、「カウンセリング」、「受容と確認」および「友好関係」の

3つの次元から構成されている。最後に、ロールモデリングは、メンティがメンターの職務態度、行動、価値観などを手本として習得し、自身の行動に取り込むことを指す。

表 2-1 メンタリングの機能とその下位次元

機能別	下位次元	機能
キャリア発達の機能	コーチング	メンティが業務関連の知識・技術を獲得し、会社の方針・規則を習得することを促す。
	スポンサーシップ	メンティの昇進・昇格を支援する。
	保護	メンターがメンティを、職業的発達において起こりうる突発的かつ有害な状況から保護する。
	推薦と可視性	メンターが過保護になることを避けながら、メンティの能力や成果を提示する機会を作る。
	挑戦的な仕事の割当	メンターが職業訓練や達成状況に関するフィードバックを通じて、メンティがスキルを習得し、成果を上げることがを支援する。
心理社会的機能	受容と確認	相手から肯定的な関心を持たれることで、お互いに自己に関する肯定的な感覚を得る。
	カウンセリング	組織の中でメンティが肯定的な自己感覚を持つのを防げる個人的な懸念や心配を、メンターが探り出す。
	交友	メンターとメンティが互いを気に入る、理解し、仕事内外での楽しいインフォーマルな関係を築く。
ロールモデリング		メンティがメンターの職務態度、行動、価値観などを手本として習得し、自身の行動に取り込み、将来なりうる人物像をメンターの中に見出す。

出所：Kram (1988), Scandura and Ragins (1993), 渡辺・伊藤 (2003) に基づき筆者作成

2.2 キャリア発達の機能とその位置づけ

職場におけるメンタリングの支援関係の中で最も重要とされてきているのはキャリア発達の機能であり (Haggard *et al.*, 2011), 以下の下位次元から構成されている (Kram, 1988; Scandura and Ragins, 1993)。コーチング (*coaching*) は、メンティに、技術や業務関連の知識の獲得、また、会社の方針・規則の習得を促すことをいう。スポンサーシップ (*sponsorship*) は、メンティの組織内の昇進・昇格に関わるキャリア的支援を提供することをいう。保護 (*protection*) は、メンターがメンティを、職業的発達の過程で起こ

りうる突発的かつ有害な情勢から保護することをいう。*推薦と可視性 (exposure visibility)* は、メンターが過保護 (overprotection) になることを避けながら、メンティの能力および成果を他のスーパーバイザーの前に呈示する機会を創出することをいう。*挑戦的な仕事の割当 (challenging task assignment)* は、メンターが職業訓練と達成状況に関するフィードバックを提供することを通じて、メンティが管理スキルを習得し、仕事で成果を上げるための手助けをすることをいう。キャリアメンタリングはこれらの5つの機能によって、組織に加入した新人に組織の運営方法を理解させ、キャリアの発達を支援するといわれる。

なお、働き手のライフサイクルとキャリアステージの進化に伴い、メンタリング関係が変化し、メンターとメンティ双方のメンタリング機能に対するニーズも変わるといわれている (Kram, 1983; Hunt and Michael, 1983; Chao, Walz and Gardner, 1992)。例えば、Kram (1983) と Hunt and Michael (1983) は職場におけるメンタリング関係について、「開始」(initiation phase) → 「養成」(cultivation phase) → 「分離」(separation phase) → 「再定義」または「継続的交友段階」(redefinition phase or lasting friend stage) の4段階を経て進行していくと指摘している。そのうち、「開始段階」となる6カ月から1年間においては、メンターがメンティにコーチング、挑戦的な仕事の割当、推薦と可視性を提供することが期待され、メンタリングの最も重要な段階であるという (Chao *et al.*, 1992; Kram, 1983)。

以下では、キャリア発達の機能、心理社会的機能、ロールモデリングという3つの機能を含むものとして、メンタリングという言葉を使うことにする。

2.3 メンタリング機能の測定尺度

Scandura and Ragins (1993) は、Kram (1985) と Scandura (1992) に基づき、キャリア発達の機能、心理社会的機能およびロールモデリングの3次元、15項目からなるメンタリングの測定尺度を開発している。この尺度は、メンタリング研究において幅広く使われている (e.g., Allen, Eby and Lentz, 2006a; Lankau and Scandura, 2002)。

表 2-2 に示したように、従業員に対して心理的安心感を提供する心理社会的メンタリングは 5 項目によって、仕事の指導やキャリア上の支援を提供するキャリア発達のメンタリングは 5 項目によって、そして手本を示すロールモデリングは 4 項目によって測定されている。

表 2-2 メンタリングの測定尺度 (Scandura and Ragins, 1993)

概念	機能	測定尺度
メンタリング	心理社会的メンタリング	① 私は、新入社員と個人的問題を共有している。
		② 私は、新入社員と業務外で付き合いがある。
		③ 私は、新入社員と互いにうちとけ話をする。
		④ 私と新入社員は、互いを友人だと感じている。
		⑤ 私は、新入社員とよく食事に行く。
	キャリア発達のメンタリング	① 私は、新入社員のキャリアに関心を示している。
		② 私は、新入社員に課題を出している。
		③ 私は、新入社員の仕事についてコーチしている。
		④ 私は、新入社員に昇進の機会に関する情報を与えている。
		⑤ 私は、新入社員の仕事上の目標設定を支援している。
	ロールモデリング	⑥ 私は、時間をとって、新入社員のキャリアを考えている。
		① 新入社員は、私を手本に行動していると思う。
		② 新入社員は、やる気をおこさせる私の能力を評価していると思う。
		③ 新入社員は、私の職業的な知識を評価していると思う。
		④ 新入社員は、私の指導力を評価していると思う。

2.4 メンタリングの決定要因

次に、メンタリングの決定要因を検討した実証研究を整理する。表 2-3 に示すように、メンタリングのあり方に影響を与える要因として、個人レベルでは、メンターの個人的特性、メンティの個人的特性、メンタリング経験、メンターとメンティの類似性 (similarity) などが取り上げられている (Allen, 2007; Menges, 2016; Turban and Lee, 2007; Young and Perrewé, 2000)。組織レベルでは、組織的文化や風土、ジョブデザインなどが挙げられる (鈴木・麓, 2009; Wang *et al.*, 2014)。また、近年では、個人主義や集団主義、また自己主張性といった文化的要因が、メンタリングにとって重要な決定要因となることが指摘されてきている (Hu, Pellegrini and Scandura, 2011; Wang, Zhao and Lim,

2018; Young, Haffeejee and Corsun, 2018) 。以下では、これらの要因について、詳しく説明する。

表 2-3 メンタリングの決定要因

決定要因		先行研究
メンティの 個人特性	外向性(extroversion)	
	ビッグファイブ人格特性 (BigFive personality traits)	
	開放性 (openness)	Turban and Lee (2007),
	協調性(agreeableness)	Water (2004)
	誠実性(conscientiousness)	
	自尊心(Self esteem)	Allen and Poteet (1994),
	自己監視力 (self-monitoring)	Wang, Tomlinson and Noe (2010)
	情緒的安定性(emotional stability)	
メンターの 個人特性	自己効力感 (self-efficacy)	Noe (1988)
	学習志向 (learning goal orientation)	Godshalk and Sosik (2003)
	性別とキャリアステージ	Allen <i>et al.</i> (1997), Allen (2007), Noe (1988)
	年齢とキャリアステージ	Allen <i>et al.</i> (1997), Ragins and Cotton (1993)
	内的統制力	Noe (1988), Wang <i>et al.</i> (2010)
	ポジティブな感情 (positive affectivity)	Chew(1996), Wang <i>et al.</i> (2010)
	利他的志向 (altruism)	Cox (2000), Washington and Cox (2016)
	対人的スキル(interpersonal skill)	Noe (1988)
	プロアクティブ・パーソナリティ	Wang <i>et al.</i> (2014)
	学習志向	Rekha and Ganesh (2019)
メンタリング経験		Allen <i>et al.</i> (1997), Fagenson-Eland, Marks and Amendola (1997), Ragins and Cotton (1999),
メンターとメンティの類似性	客観的類似性 (e.g., 性別)	Allen and Eby (2003), Ensher and Murry (1997), Ragins and Cotton (1993)
	認知的類似性 (e.g., パーソナリティ)	Allen and Eby (2003), Mitchell, Eby and Ragins (2015), Menges (2016)
組織的要因	組織の風土と文化	Lentz and Allen (2009), Wang <i>et al.</i> (2014)
	ジョブデザイン (job design)	鈴木・麓 (2009)
文化的要因	個人主義 vs 集団主義	Hu <i>et al.</i> (2011)
	主張性 (assertiveness)	Wang <i>et al.</i> (2018)
	異文化適応性 (cultural intelligence) と共感 (empathy)	Young <i>et al.</i> (2018)

2.4.1 メンティの個人特性

メンティの個人的特性は、メンタリング関係の形成や構築と関係することがわかっている。すなわち、メンティが組織における他者と意義のある関係の構築を望む傾向を有するほど、メンタリングはより機能するという (Allen, 2007; Turban and Lee, 2007) 。

また、他者と意義のある対人的関係を構築する傾向は、神経症傾向 (neuroticism) を除いたビッグファイブ人格特性 (Big Five personality traits) である外向性 (extroversion)、開放性 (openness)、協調性 (agreeableness) および誠実性 (conscientiousness) の 4 つの特性と大きく関係していることが報告されている (Turban and Lee, 2007; Waters, 2004)。例えば、外向性と開放性の高いメンティは、利他的で楽観主義であるため、コンフリクト (conflict) を寛大に対処する傾向にある。また、協調性と誠実性に富むメンティは、対人的理解力が高く、衝突解消のために相手と積極的に交渉する努力を惜しまない傾向が強く、協力的な友好関係の構築に尽力するといわれている。

さらに、メンタリングにより提供される支援をどこまで受け入れているかは、メンティの自尊心 (self-esteem) によって影響を受ける (Allen and Poteet, 1999; Turban and Dougherty, 1994)。Turban and Dougherty (1994) によれば、自尊心は内的統制 (internal locus of control; LOC)、自己監視力 (self-monitoring) と情緒的安定性 (emotional stability) からなり、個人の物事に対するコントロール感を高める一方、問題が発生した時にまず自分自身の原因を求める傾向にあると言われている。例えば、Noe (1988) と Wang, Tomlinson and Noe (2010) は、内的統制力の高いメンティが、初期段階のメンタリング形成に必要とされるプロアクティブな行動をとり、これによってより多くの支援を受けることから、内的統制力の低いメンティに比べて早くキャリア的成功に導かれることが分かっている。

加えて、自己効力感 (self-efficacy) と学習志向 (learning goal orientation) もメンティのメンタリング機能への知覚を促すことが示されている (Noe, 1988; Godshalk and Sosik, 2003)。すなわち、自己効力感が高いメンティは、メンタリング関係からできるだけ多くのベネフィットを得ようと努力する一方、メンターが提供する挑戦的な仕事、スポンサーシップや、組織における重要な他者への紹介に応えるために、新しい行動を起こす傾向が見られるという (Noe, 1988)。また、学習志向も、効果的メンタリングの受け入れにつながり、本人のキャリア的発達を促進する重要な個人特性であるといわれている (Godshalk and Sosik, 2003)。

2.4.2 メンターの個人特性

メンタリングを通してメンティが受けることのできるベネフィットは、メンターの特性に大きく依存するという (Waters, 2004; Wang *et al.*, 2010)。つまり、効果的なメンタリングを提供するためには、メンターの個人特性だけでなく、メンターのメンタリング行動への参加意欲 (willingness to mentor others) も必要不可欠であるとみなされている (Allen, 2007; Eby and Robertson, 2020)。

これまでの研究は、メンターの性別と年齢がメンタリングの効果に及ぼす影響を検討してきた。具体的には、職種や組織における階層によってメンターの年齢にバラツキがあり、男性と女性によって担う役割や資源が異なるため、メンタリングにおける指導方法や情報共有の方式に多様性が見られる (Allen, 2007; Noe, 1988)。一方、年齢と性別は、メンタリング効果に直接の影響を及ぼしていないという報告もあれば (Ragins and Cotton, 1993)、年齢が高まるとメンタリングへの参加意欲が低くなるという報告もあり (Allen *et al.*, 1997)、発見について合意が得られていない。

また、Allen *et al.* (1997) の実証研究では、メンターのメンタリングへの参加は、内的統制力と昇進意向により動機付けられることが明らかにされている。すなわち、内的統制力と昇進意欲の高いメンターは、メンタリングの実施過程における困難を乗り越えることができる強く信じ、昇進することにあたって必要な代価として認識する傾向が強いとされている。

さらに、Wang *et al.* (2014) は、プロアクティブ・パーソナリティが高いメンターに比べ、低いメンターのほうがメンタリング行動に積極的に参与することを報告している。組織では、豊かな資源をもち、自らのキャリアにとって有利な活動に積極的に参加して自己の業務を効果的に制御している高度なプロアクティブ行動がとれる個人ととれない個人が存在すると言われている。このうち、プロアクティブ行動のとれない個人は、他者を指導することにより、キャリア面で行き詰まっている、または業務におけるマンネリ感を知覚するといったプラトーの局面を緩和することができるとされている。

他にも、ポジティブな感情 (positive affectivity) , 利他的志向 (altruism) (Cox, 2000; Wang et al., 2010; Washington and Cox, 2016) および学習志向 (Rekha and Ganesh, 2019) は、メンターが他者を信用したり、開放的コミュニケーションに取り組んだりすることから、メンタリング行動に積極的な影響を与えていることが、これまでの先行研究によって明らかにされている。

2.4.3 メンター・メンティの類似性

類似性パラダイム (similarity-attraction paradigm) に基づき、メンター・メンティ間の類似性が、メンタリング関係を促進することが多くの研究により明らかになっている (e.g., Lankau, Riordan and Thomas, 2005) 。Ensher and Murry (1997) によると、類似性は、客観的類似性 (actual similarity; 性別) と認知的類似性 (perceived similarity; 価値観, 態度, 行動) の2種類に分類されるが、メンター・メンティのメンタリングへの参加を促進しているのは、認知的類似性であるという (Allen and Eby, 2003) 。なお、メンターとメンティの双方が同性であるメンタリング関係は、関係者同士がより高い頻度で相互作用し (Ragins and Mcfarlin, 1990) , かつ双方が異性であるパターンより多いことが明らかになっている (Allen and Eby, 2003; Ragins and Cotton, 1993; Ensher and Murry, 1997) 。

また、Mitchell, Eby and Ragins (2015) は2つの大学から82組のメンター・メンティを対象とした調査を実施したところ、メンティが、メンターに対する認知的類似性を知覚することにより、メンターのことをロールモデルとして見習う傾向が高くなり、また、所属している組織と自身の職業にコミットするようになることを発見している。その一方で、Menges (2016) の実証研究では、ビッグファイブ人格特性の類似性は、次元毎に、メンティの知覚するメンタリング機能が異なることが示されている。具体的には、開放性の類似はキャリア発達の機能と心理社会的機能を促進し、誠実性の類似は心理社会的機能の効果を促進することが確認されている。

2.4.4 メンタリング経験

メンタリング経験 (mentoring experience) は、メンターとメンティの双方において、将来メンターとなるかどうかに関する意思決定に影響を与えているとされている (Dreher and Ash, 1990; Ragins and Scandura, 1999; Waters, 2004)。Ragins and Scandura (1999) は、メンタリング経験のある個人 (メンター・メンティ) が、経験のない個人に比べ、メンタリング活動にかかる時間といったコストを過大評価せず、他方メンタリングを通じて得られるベネフィットを過小評価しない傾向にあると指摘している。また、メンタリング経験は、メンタリング関係を理想的な方向へ導く促進要因であり、働き手の昇進機会と収入、さらにポジティブな職務態度 (job attitudes) や行動とつながり、組織コミットメントを高めるといわれている (Lentz and Allen, 2009; Dreher and Ash, 1990; Ragins and Cotton, 1999; Ragins and Scandura, 1999)。

2.4.5 組織的要因

メンタリングを成功させるためには、組織からサポートが必要であり (Kram, 1988), 組織的風土と文化 (organizational climate and culture), 階層的構造が重要な役割を果たすと指摘されている (Young and Perrewé, 2000; Wang *et al.*, 2014)。すなわち、メンターは、モチベーションを向上し維持していくためには、組織からの支援体制と奨励制度 (reward structure) を求め (Young and Perrewé, 2000), 組織のタイプと構造は、メンター・メンティ間の相互作用に影響し、メンタリング効果を左右することがある (Hunt and Michael, 1983; Wang *et al.*, 2014; Lentz and Allen, 2009)。例えば、企業に比べ、政府部門における昇進基準は、職務業績より在職年数に基づく傾向にあるため、メンタリング行動への奨励を軽視してしまう可能性があると言われている (Lentz and Allen, 2009)。

なお、人事部門によるメンター制度の実施期間やスケジュール、目的、内容、実施場所などに関するマネジメントは、メンタリングが効果的に機能するかどうかの違いをもたらすという (Allen and Eby, 2003; Noe, 1988)。加えて、鈴木・麓 (2009) は、ジョブデザイン (job design) を役割曖昧性 (role-ambiguity) とタスク相互依存性 (task

independence) の2つの次元に分類した上で、メンタリング行動に与える影響を検討している。分析の結果、メンターの役割が明確であればあるほど、メンタリング行動が促進される一方、タスク相互依存性が高いほど、職場におけるコミュニケーションを促し、支援行動を引き起こしやすい環境作りにつながるということが明らかにされている。

2.4.6 文化的要因

グローバル化やダイバーシティが進む現在、組織における支援行動と学習を強化するためには、文化的要因を考慮しなければならない (Chandler *et al.*, 2011)。そこで、Hu *et al.* (2011) は、文化的要因によるメンタリング関係の変化について、個人主義 (individualistic) の強い西洋文化に根差しているアメリカと、集団主義 (collectivistic) の強いアジア文化に馴染んでいる台湾を対象に実証研究を行った。その結果、いずれの文化においても、メンタリングを通じたキャリア発達の、心理社会的機能およびロールモデリングが提供されていると報告している。ただし、同様のメンタリングが提供されても、個人主義の強いアメリカではキャリア発達の機能に対する評価が高いのに対して、集団主義の強い台湾では、心理社会的機能とロールモデリングに関する評価が高いことが明らかにされている。

また、Wang *et al.* (2018) は、対人関係促進能力とみなされる主張性 (assertiveness) とメンタリングの関係性について、37ヵ国からのメンター・メンティのペアを対象として、主張性の高・低文化を軸にグループ分けして分析を行っている。その結果、公式に実施されたメンター制度を通じたメンターのパフォーマンスにおいては、主張性の高低による差は見受けられなかったが、自発的支援行動 (インフォーマル・メンタリング) においては、主張性の高い文化に属されるメンターのほうが高いパフォーマンスを挙げていることを報告している。

さらに、Young *et al.* (2018) も、多様な文化における対人関係を経験した個人に対して調査を行ったところ、メンタリングは、異文化に対する適応性 (cultural intelligence;

CQ) や他人への共感 (empathy) などの対人的スキルを向上させることを明らかにしている。

2.5 メンタリングの結果要因

メンタリングが効果的に機能すると、個人（メンターとメンティの双方）と組織は、多様なベネフィットを受けることができるといわれている。本節では、メンタリングによる個人的効果と組織的效果を確認した実証研究を整理する。これまでの研究において、メンタリングによるメンティへの影響は、表 2-3 に示したように、職務パフォーマンス、報酬および昇進や昇格といった客観的效果、職務満足感、学習、心理的エンパワーメントおよびウェルビーイングなどの主観的效果が報告されている (Chung and Kowalski, 2012; Dreher and Ash, 1990; Eby and Lockwood, 2005; Lankau and Scandura, 2002; Lentz and Allen, 2009; Luna and Cullen, 1995; Scandura, 1992; Wen *et al.*, 2017) 。また、メンタリングのメンターに対する効果については、昇進や報酬などの客観的效果に加えて、キャリアプラトーの緩和、職務満足感、自己高揚感、学習といった主観的效果が確認されている (Allen *et al.*, 2006; Chao, 1990; Eby and Lockwood, 2005; Ghosh and Reio, 2013; Kennett and Lomas, 2015; Lentz and Allen, 2009; Ramaswami and Dreher, 2007; Rekha and Ganesh, 2019; Wang *et al.*, 2014; Wang *et al.*, 2018) 。さらに、組織に対する影響については、メンタリングが、組織社会化、定着率の向上あるいは離職率の低減につながるということが明らかになっている (Chao *et al.*, 1992; Lentz and Allen, 2009) 。以下では、メンター、メンティおよび組織の側面からメンタリングの結果要因について述べる。

表 2-3 メンタリングの結果要因

効果的メンタリングの結果要因			先行研究
個人レベル	メンティ	職務パフォーマンス	
		客観的 報酬	Dreher and Ash (1990), Scandura (1992)
		昇進や昇格	
	主観的	職務満足感	Lankau and Scandura (2002), Lentz and Allen (2009)
		個人学習と職務関連学習	Kram (1985), Kram and Hall (1989), Lankau and Scandura (2002)
		Eby and Lockwood (2005)	
		役割曖昧性の緩和	Lankau and Scandura (2002)
		心理的エンパワーメント	Chung and Kowalski (2012), Luna and Cullen (1995)
	メンター	ウェルビーイング	Wen <i>et al.</i> (2017)
		職務パフォーマンス	Ramaswami and Dreher (2007), Wang <i>et al.</i> (2018)
		客観的 報酬	Allen <i>et al.</i> (1997), Allen <i>et al.</i> (2006)
		昇進や昇格	Allen <i>et al.</i> (2006)
		キャリアプラトーの緩和	Chao (1990), Wang <i>et al.</i> (2014)
		職務満足感	Cox (2000), Ghosh and Reio (2013)
組織レベル	主観的	組織コミットメント	Lentz and Allen (2009)
		自己効力感と達成感	Kennett and Lomas (2015)
		個人学習と自己高揚感	Eby and Lockwood (2005), Rekha and Ganesh (2019)
	組織社会化		Chao <i>et al.</i> (1992)
			Ostroff and Kozlowski (1993)
	定着率向上・離職低減		Lentz and Allen (2009)

2.5.1 メンタリングがメンティに及ぼす影響

メンティは、機能的なメンタリングを通して、組織内の昇進や昇格、報酬と職務パフォーマンスといった外的報酬、および職務満足感、心理的エンパワーメント、学習といった内的報酬を得ているという (Dreher and Ash,1990; Eby and Lockwood, 2005;Lankau and Scandura, 2002; Lentz and Allen, 2009; Kram and Hall, 1989; Scandura, 1992; Spreitzer *et al.*, 1997) 。例えば、Lankau and Scandura (2002) は、非営利医療機構における 400 名以上の従業員に対して調査を実施した結果、メンタリングによる個人的学習が役割の曖昧性 (role ambiguity) を軽減し、職務満足感と定着率を向上させる一方、職務関連の学習が離職率の低下につながったことを明らかにしている。こうした結果は、メンタリングが、メンティに挑戦的な仕事を割り当てたり、組織における重要な他者にメンティを紹介したりする機能をもつため、仕事の内容やスキルを学習させ、仕事上の戸惑いを解消し、組織内の昇格や昇進の可能性を広げることに結びつくと解釈されている。

また、メンタリングは、組織におけるルールや文化の理解を促進させることにより、メンティの心理的エンパワーメントを強める手段ともなる (Luna and Cullen, 1995) 。 Chung and Kowalski (2012) は、看護師を対象に、メンタリングと心理的エンパワーメント、職務ストレス、職務満足度との関係を分析したところ、良い指導を受けている看護師は、心理的エンパワーメントが高く、職務ストレスを発散しやすく、生産性と仕事に対する満足感が高いことを報告している。

さらに、Wen *et al.* (2017) は、中国企業で実施されたメンター制度について調査を実施した結果、メンタリングが心理的安心感を提供することにより、従業員のウェルビーイングに対しポジティブな影響を与えていることを明らかにしている。

このように、メンタリングは、メンティの学習を促進することにより、メンタリングへの参加意欲を高め (Ragins and Scandura, 1999; Young and Perrewé, 2000) 、職務態度を改善する効果をもたらしている。すなわち、キャリア発達の支援を受けたメンティは、挑戦的な仕事や新しいプロジェクトを割り当てられることによって、組織における上方的・水平的関係性が増加し、対人関係上の学習が高まり、組織に対する理解が深まるという (Lankau and Scandura, 2002) 。また、メンティは、ロールモデリングを通じて、メンターから専門知識やスキル、あるいは日常のふるまいを学ぶことにより、メンターを尊敬するようになり、対人的スキルを習得することができる (Young and Perrewé, 2000) 。さらに、メンターのメンティに対する信頼も、メンティの学習効果を高め、効果的なメンタリング関係を築く上でも重要であると考えられている (Noe, 1988) 。

ここで留意すべき点は、メンターの特性や能力が、メンティの学習に影響を与えていることである (Allen *et al.*, 2017; Eby and Robertson, 2020; Haggard *et al.*, 2011) 。具体的には、メンターの組織的地位、高度な専門的知識と能力が、メンティの職務関連の学習効果を高めると考えられており (Young and Perrewé, 2000) 、メンターの対人的スキルは、適切な助言の提供を通して、信頼関係を高め、メンタリングの質を高めるとされている (Allen and Poteet, 1999; Allen *et al.*, 2006a) 。

2.5.2 メンタリングがメンターに及ぼす影響

メンタリングは、メンティだけでなく、メンターとメンティが学び合う機会を提供し、双方の成長をもたらす発達関係としてみなされてきた (Eby *et al.*, 2006; Haggard, *et al.*, 2011)。これまでの研究では、メンタリングがメンターに及ぼす影響についても検討されている (Eby and Robertson, 2020; Ghosh and Reio, 2013; Haggard *et al.*, 2011; Kram, 1988)。例えば、Scandura (1992)、Allen *et al.* (2006b)、Wang *et al.* (2018) は、キャリア発達の機能と心理社会的機能を重視しメンタリングを提供したメンターは、昇進と報酬という面において、キャリアの成功をおさめる傾向にあることを報告している。

また、Wang *et al.* (2014) の研究では、組織における一部のシニア社員は、昇進に行き詰まるといった階層的プラトー、仕事がマンネリ化するとといった職務的プラトーに遭遇することがあるが、メンタリングはこれらのプラトーによる情緒的疲労感の緩和と離職意向の解消につながることを確認されている (Chao, 1990; Wang *et al.*, 2014)。

ここで注目したいことは、メンターはメンタリングを通じて意味のある経験を得て自己肯定感を高め、仕事上の達成感を得ることができると報告されている点である (Kennett and Lomas, 2015)。仕事に意義を感じた個人は、簡単に金銭的報酬の多寡だけに左右されることなく、自己実現 (self-realization) と自己価値 (worthiness) を通して、クリエイティブに仕事を成し遂げるとされ (Cartwright and Holmes, 2006; Lepisto and Pratt, 2017)、信頼と敬意を持った組織関係や社会関係を構築することができるようになるといわれている (Bailey, Madden, Alfes, Shantz and Soane, 2017; Cartwright and Holmes, 2006; Guevara and Ord, 1996; Lepisto and Pratt, 2017)。

表 2-4 は、メンタリングがメンターの学習に与える影響を検討した研究を整理したものである。メンタリングを通じたメンターの学習は、メンターの成長を促進するだけでなく、メンタリングへの参加意欲を高めるという点で、重要な研究テーマであると考えられる。以下では、これらの研究内容を紹介する。Allen *et al.* (1997) は 27 名のメンターを対象に、メンターになるという意思決定を下すまでのメンタリング経験について深層面接調査 (in-depth interview) を実施した。分析の結果、メンティとの類似性や、以前

のメンタリング体験における効果、組織のサポートなどが、メンターになるかならないかの決定に影響を及ぼしていたという。特に、メンタリングによって、支援的ネットワークが拡大し、自身のスキルが向上したと認識したメンターほど、メンタリングを学習の手段と考える傾向が強いことが明らかにされている。

Eby and Lookwood (2005) は、メンタリング・プログラムに参加していたメンターとメンティに対して、メンタリングから得られるベネフィットに関しインタビュー調査を実施した結果、メンターは、メンティと共に学んだと答える傾向が見られたことを報告している。具体的には、メンターは、メンティにコーチングを行ったり、キャリアプランニングについて助言したりするといった支援行動を提供することを通して、管理的スキルを向上させ、発達の対人ネットワークを広げるスキルを学習したと知覚していたという。

Hudson (2013) は、教育学の教員 101 名のメンターに対して質問紙調査を実施するとともに、10 名のメンターに対してインタビュー調査を実施し、メンタリング効果を検討している。分析の結果、メンタリングがメンター自らの職業的専門性の発達 (professional development) に大きく資することが報告されている。具体的には、メンティに対してメンタリングを行うことで、これまでの教え方を振り返り、教育学に対する新たな知見を得ることができたという。

Kennett and Lomas (2015) は、ボランティアとして支援活動に参加した 4 人のメンターにインタビュー調査を実施し、メンタリングが個人に意義を感じさせる経験となっていることを明らかにした。具体的には、メンターは、メンタリングを通して、個人が他者の成長を手助けする自分の価値に気付き、また、自分より若い人たちのもつ知識やスキルを通して、自らのスキルと経験を振り返ることで新たな可能性を発見し、成長の機会を得たことが報告されている。

Rekha and Ganesh (2019) は、研究者とビジネススクールの教員 350 名のメンターを対象として質問紙調査を実施し、メンターの学習志向が、メンタリングを促進することを明らかにしている。具体的には、学習志向の高いメンターは、メンタリングに対して積

極的な態度をとる傾向にあり、この態度が個人学習を促進し、自己高揚感を高めているという。

表 2-4 メンターの学習に関する実証研究

実証研究	研究方法	発見事実
Allen <i>et al.</i> (1997)	27名のメンターを対象としたインタビュー調査。(定性分析)	メンターは、メンティから学習をしている。メンタリングはシニア社員にとって新たなスキルを継続的に拡充していく手段である。
Eby and Lockwood (2005)	2パターンのメンター制度に参加したメンターとメンティを対象としたインタビュー調査。(定性分析)	メンターは、メンタリングを通して、対人関係を構築し、管理スキルを高め、また個人的感謝を感じていた。
Hudson (2013)	101名と10名の教員であるメンターを対象に、それぞれ質問紙調査とインタビュー調査。(定量と定性のミックス調査法)	メンターは、メンタリング行動を通じて、職業的専門性、コミュニケーション能力、問題解決力とキャパシティといったリーダーシップの能力、教育学に関する専門知識を強化していた。
Kennett and Lomas (2015)	4人のボランティアとなったメンターを対象にしたインタビュー調査。(定性分析)	メンターは、メンタリングを通じて、知識とスキルを振り返ることができ、仕事の達成感・自己決定感を高めていた。
Rekha and Ganesh (2019)	研究者とビジネススクールの教員を含めた350名のメンターを対象としたインターネットによる質問紙調査。(定量分析)	メンターは、メンタリングを通じて学習をし自己高揚を感じていた。また、メンターの学習志向がメンタリングを促進している。

2.5.3 メンタリングが組織に及ぼす影響

組織は、メンタリングの実施を通して、従業員の社会化を進め、定着率を向上させることができると見なされている。例えば、Chao *et al.* (1992) は、5年間にわたって3つの組織を対象に調査を行った結果、メンターを持つ個人は、そうでない個人に比べ組織に適応していく時間が短いことを発見している。また、Ostroff and Kozlowski (1993) も、メンターを持つ新入社員のほうが、速やかに組織文化、歴史、ポリシーならびに組織全体に関する情報取得の重要性を理解したことを確認している。一方、メンターが割り当てられてない新入社員は、目の前の仕事内容だけに精一杯になってしまう傾向にあるとみられている。さらに、メンター経験を持つ従業員のほど、離職率が低く、組織の文化伝承と内部情報の蓄積に貢献していることが報告されている (Lentz and Allen, 2009)。

2.6 非機能的メンタリング

効果的なメンタリングがある一方、効果が低い機能不全を起こすネガティブなメンタリングも生じることがある。メンタリングが機能しなくなる原因としては、限られた時間、メンターのスキルや専門知識の欠如または支援目的に対する理解不足が挙げられている (Hansford, Tennent and Ehrich, 2002) 。例えば、メンター制度に一定の実施期間が定められるため、メンターとメンティが交流できる機会が限られた結果として、メンターは、日常のルーティン業務の遂行とメンタリングの実施におけるバランスが取れなくなり、職務上のストレスがたまることがあるという。また、メンター・メンティ間の不一致 (mismatch) が発生すると、メンターが、メンタリング関係にコミットしなくなることによって、メンタリングは機能的に働かなくなってしまうといわれている (Allen and Eby, 2003; Eby and Lookwood, 2005; Scandura, 1998) 。

上述したことから、効果的なメンタリングを提供できるメンターの存在は、個人の学習のみならず、組織の創造性と生産性を促進するためにも重要であるといえる。その一方で、メンターが、メンタリングに必要とされる能力や参加意欲が低い場合には、メンタリング関係の発展に支障をきたす可能性も十分に考えられる (Allen and Poteet, 1999; Hunt and Michael, 1983; Noe, 1988) 。

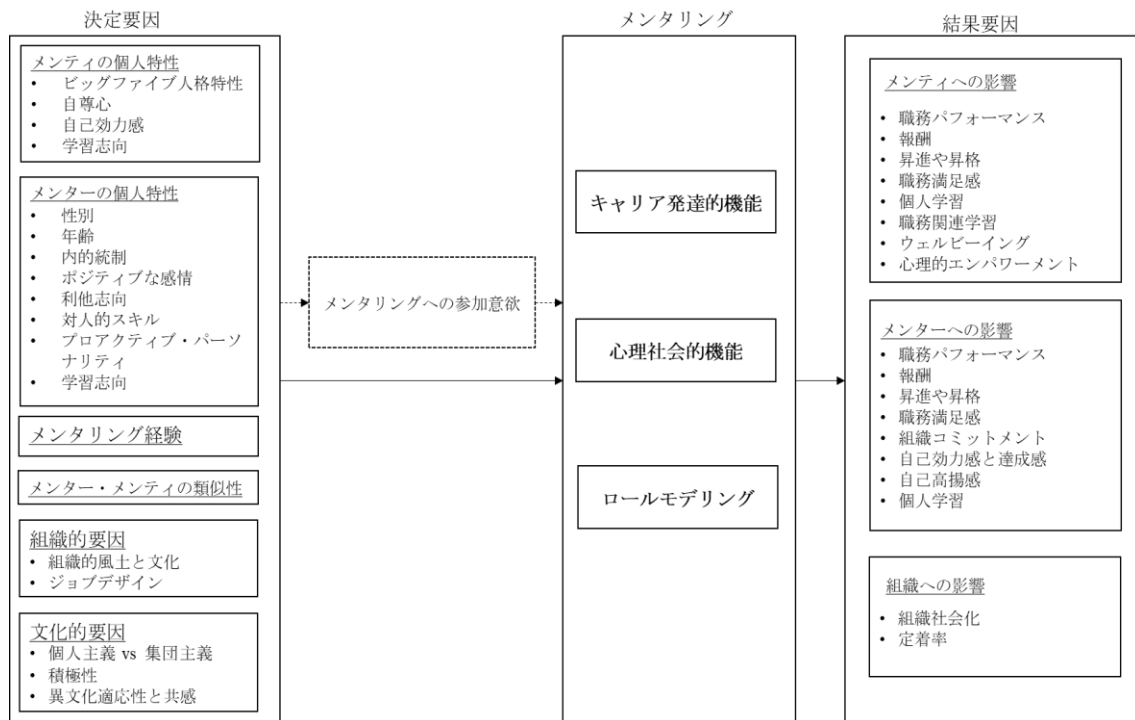


図 2-1 メンタリングの決定要因と結果要因

2.7 研究課題とリサーチクエスチョン

2.7.1 研究課題

図 2-1 は、これまでレビューした内容を図式化したものである。すなわち、決定要因としてのメンティの個人特性、メンターの個人特性、メンタリング経験、メンター・メンティの類似性、組織的要因、文化的要因が、メンタリングの参加意欲を媒介しながら、メンタリング行動およびメンタリング関係を規定し、その結果として、メンティ、メンターおよび組織に影響を与えるというモデルである。以下では、先行研究レビューに基づき、これまで十分に検討されてこなかった課題を提示したい。

第 1 に、これまでの研究の中心は、メンタリングがメンティに及ぼす影響であるのに対し、メンタリングがメンターに及ぼす影響は相対的に少ないことが指摘されている (Janssen *et al.*, 2016)。この点に関し、メンタリング研究の中心的存在である Eby and Robertson (2020) も、最新のレビュー論文の中で、「メンターであることのポジティブな効果についての研究は限定されている」(pp.77) と述べている。今後の研究では、メ

ンターの人材育成やメンタリングへの参加意欲を促進する要因を中心に、メンターであることのポジティブな効果を検討する必要があると思われる。

第2に、メンターであることのポジティブな効果として、これまでの研究では、自己肯定感、仕事上の達成感 (Kennett and Lomas, 2015) , 自己高揚感 (Rekha and Ganesh, 2019) , が高まると指摘されているが、よりメンタリングへの参加意欲を促進すると思われる仕事の有意味感との関係を検討すべきである。なぜなら、仕事の有意味感、個人が自己実現、自己価値を認識することに繋がると言われており (Cartwright and Holmes, 2006; Lepisto and Pratt, 2017) , 内発的モチベーションやワークエンゲージメントを高めるからである (Schaufeli and Salanova, 2008; May *et al.*, 2004) 。具体的には、メンタリングが、仕事の有意味感を媒介する形で、ワークエンゲージメントや仕事へのモチベーションを高める関係を分析する必要があると思われる。

第3に、先行研究では、メンターは、メンタリングを通して、管理スキル (Allen *et al.*, 1997; Eby and Lockwood, 2005) やリーダーシップ能力 (Hudson, 2013) を獲得していることが報告されているが、どのようにそうしたスキルや能力を身につけているのかが明らかにされていない。メンタリングを通じた学習は、メンターであることのポジティブな効果 (Eby and Robertson, 2020) の中でも特に重要であると考えられる。なぜなら、メンタリングを通してメンターの能力開発を促すことが可能となるからである。メンタリングによる学習のメカニズムを解明することは、メンターのモチベーションを高めるだけでなく、組織としてメンターの成長を後押しすることにもつながる重要なテーマである。

2.7.2 リサーチクエスション (RQ)

以上の課題を踏まえて、本研究は、次に挙げる2つのリサーチクエスションを提示する。

RQ1: メンターは、メンタリングを通してどのように仕事の有意味感を持ち、ワークエンゲージメントを高めるのか。

RQ2： メンターは、メンタリングを通して、どのように知識やスキルを獲得しているのか。

図 2-2 は、第 1 章で提示した本研究のアプローチを再掲したものである。本研究では、上述した 2 つのリサーチクエスションを検討する上で、定量的分析（第 4 章）と定性的分析（第 5 章）を行う。第 4 章の定量的分析では、メンタリング行動が仕事の有意味感に与える影響を検討するが、その際に学習志向もモデルに組み込んだ。なぜなら、学習志向は、個人をより挑戦的な仕事へと動機づけ、困難な課題を成長機会として認知させる作用を持つことがわかっており (Dweck, 1986; VandeWalle *et al.*, 1999) , 先行研究においても、メンターの学習志向がメンタリングを促進することが報告されているからである (Rekha and Ganesh, 2019) 。本研究では、学習志向がメンタリングに与える影響を再確認するとともに、仕事の有意味感やワークエンゲージメントに与える効果も検討する。また、分析においては、メンタリングの 3 つの機能のうち、キャリア発達の機能に焦点を当てた。なぜなら、職場におけるメンタリングの支援関係の中で最も重要とされてきたのは、キャリア発達の機能だからである (Haggard *et al.*, 2011) 。

第 5 章の定性的分析では、メンタリング行動に特有な学習や有意味感を探索的に検討する。すなわち、この分析では、メンターがメンタリングを通してどのような、知識やスキルの獲得をしているのか、また、仕事の有意味感がどのような内容によって構成されているかについて詳しく検討することに焦点を当てている。

次のセクションでは、定量的分析におけるモデルおよび仮説について説明する。

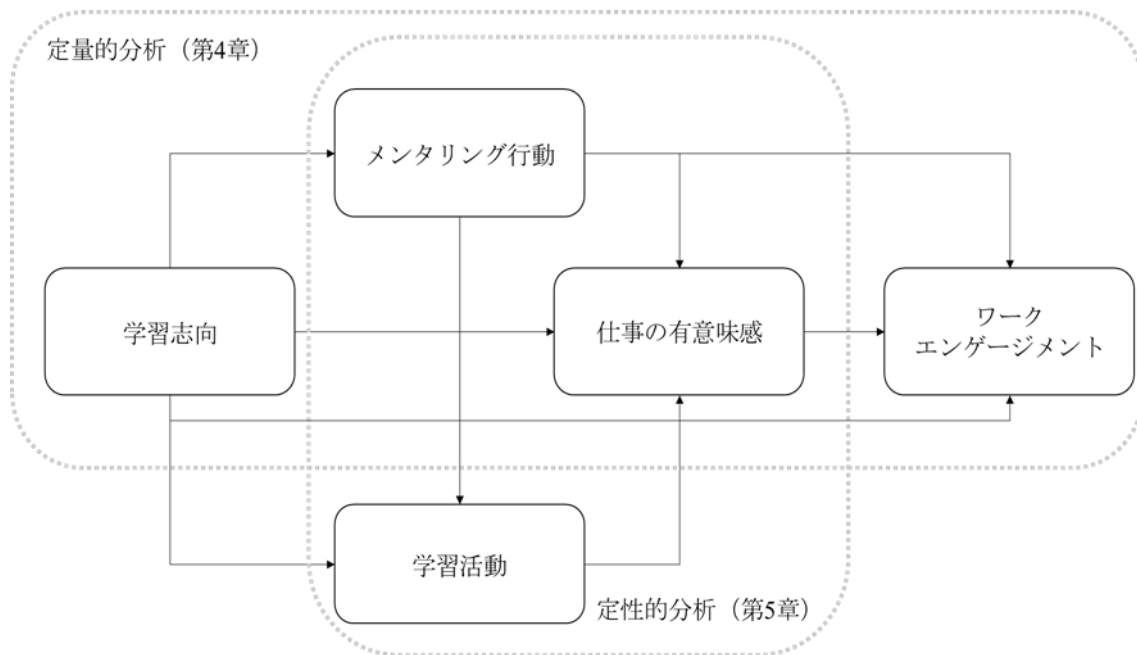


図2-2 本研究のアプローチ（再掲）

2.8 定量的分析のモデルおよび仮説

2.8.1 キャリアメンタリングとワークエンゲージメントの関係

ワークエンゲージメントとは、仕事に対して積極的で、充実感を持っている心理的状态のことであり、その要素として、活力 (vigor) , 献身 (dedication) , 没頭 (absorption) (Schaufeli, Bakker and Salanova, 2006; Bakker and Demerouti, 2008) を含む。具体的には、活力とは、自らの仕事への精神的耐久性と、リスペクトを伴った力強い感覚を、献身は、仕事に対する従事度合が高く、意義・熱意・挑戦的知覚を持つことを指す。没頭は、時間の消費およびその他の困難に関係なく業務に全身全霊で打ち込む感覚である。すなわち、ワークエンゲージメントの高い従業員は、活力にあふれ、熱意や集中力を持ちながら業務を遂行しているといえる (Bakker and Demerouti, 2008; Bakker, Schaufeli, Leiter and Taris, 2008) 。なお、ワークエンゲージメントは「働きがい」の総合指標として捉えられている (島津, 2017)。

従来、ワークエンゲージメントの主要な規定要因は、仕事の資源 (job resources) と個人の資源 (personal resources) の2つであるといわれている (Bakker *et al.*, 2008) 。仕事

の資源には、自律性、コーチング、業績フィードバックなどが含まれるのに対し、個人の資源には楽天性、自己効力感、自尊心などが含まれる。Bakker *et al.* (2008) の研究によれば、この二つの資源は成長・学習・発達の源泉であり、個人のワークエンゲージメントを促す主要な要因であると言われている。これらの資源が整った仕事環境において、個人成長の機会が提供されやすくなるが、こうした資源を生み出すためには、上司と部下の交換関係 (leader-member exchange; LMX) のようなポジティブな関係が必要となる (Breevaart, Bakker, Demerouti and van den Heuvel, 2015)。

これらの相互関係の中で、特にメンタリング関係は、昇給や昇進といったキャリア的成果に対してよりポジティブな影響を与えているという (Scandura and Schriesheim, 1994)。なぜなら、メンタリングが個々のキャリアステージに沿って、長期的なキャリア発達支援を提供している育成ツールだからである (Scandura and Schriesheim, 1994; Chao *et al.*, 1992)。また、メンターはメンタリング行動を通して、メンティないし組織より尊敬と信頼を獲得し (Kram and Isabella, 1985; Rekha and Ganesh, 2019)、組織における資源を蓄積できると考えられる (Kram, 1988)。

以上をふまえると、メンタリング行動を行うことにより、メンターは仕事の資源と個人の資源を蓄積させることが可能となるため、ワークエンゲージメントが促されると考えられる。そこで、以下の仮説を設定した。

仮説 1 キャリアメンタリングは、ワークエンゲージメントに正の影響を与える。

2.8.2 仕事の有意味感とキャリアメンタリング、ワークエンゲージメントとの関係

仕事に対してポジティブな意味を感じている状態と定義されている「仕事の有意味感」は (Steger *et al.*, 2012)、職場において意義・安全・可能性を感じさせるポジティブな心理状態を指し、ワークエンゲージメントを促す重要な一因である (May *et al.*, 2004; Steger, Dik and Duffy, 2012; Kahn, 1990)。また、この有意味感、個人に仕事を遂行す

ることの意義を感じさせる重要な手段であると考えられる。Guevara and Ord (1996) によれば、個人は常に、自らが組織内で存在感を持ち帰属しているという感覚 (Where do I belong?), 周囲との関係性 (Who am I?), そして、貢献の有無 (What value am I?) の確認など、日々の経験を通して仕事の意義を探り続けるという。仕事の有意味感個人に自分は価値があり、有用であることを知覚させることにより、ワークエンゲージメントを促進すると考えられる (Kahn, 1990)。

なお、仕事の有意味感、個人の利他主義の特性および学習に影響をうけると言われていることから (Warneken and Tomasello, 2009; Washington and Cox, 2016), メンタリングが仕事の有意味感を高める可能性がある。例えば、メンターは、メンタリングの支援行動を行う中で、メンティと共に学習することができるため、心理的満足感を得られることが報告されている (Allen *et al.*, 1997)。また、メンターは、メンティに対してコーチングを実施し、挑戦的な課題を割り当てることにより、他者のキャリア的発達および目標達成に貢献することがあると同時に (Cox, 2000; Washington and Cox, 2016), メンター自身のモチベーションも高まると報告されている (Hu, Wang, Yang and Wu, 2016)。こうした研究に基づき、キャリアメンタリングに携わっている従業員は、仕事の有意味感を感じやすいと考えられることから、次のような仮説を設定した。

仮説 2a キャリアメンタリングは、キャリアメンタリングは、仕事の有意味感に正の影響を与える。

また、上述したように、先行研究において、仕事の有意味感、ワークエンゲージメントを促すことが明らかにされていることから (May *et al.*, 2004; Woods and Sofat, 2013; Schaufeli and Salanova, 2008), キャリアメンタリングは仕事の有意味感を媒介して、ワークエンゲージメントを高めると考えられる。したがって、本研究では次の仮説を立てた。

仮説 2b キャリアメンタリングは、仕事の有意味感を媒介してワークエンゲージメントに正の影響を与える。

2.8.3 学習志向とキャリアメンタリング、仕事の有意味感、ワークエンゲージメントとの関係

これまでの研究において、目標志向性は、学習志向と業績志向に分類されている (Dweck and Leggett, 1988; Dweck, 1986)。学習志向とは、個人が新たなスキルを習得し、新しい状況に適応していくことにより能力を高めていく意欲である。一方で、業績志向は、(1) 個人が自らの能力を証明することで、他者より好印象を得ようとする志向と、(2) 自らの能力に対する他者からのネガティブな評価を避ける志向に分けることができる (VandeWalle, 1997)。VandeWalle (1997) によれば、学習志向の高い個人が挑戦的課題に向かって適切かつ妥当な対応をするのに対し、業績志向の高い個人は、挑戦的な課題を避ける傾向にあるという。

これまでの研究では、学習志向は、個人に多様なメリットをもたらすことが報告されている。すなわち、学習志向が高い個人は、エンゲージメントが高く (Creed, King, Hood, and McKenzie, 2009; Pintrich, 2000)、努力によって自己を成長させることができるという信念を持ち (Klein *et al.*, 2006)、課題や困難に立ち向かい、職務パフォーマンスを向上させる傾向が強い (VandeWalle *et al.*, 1999)。

学習志向の持つ機能や、上述した実証研究を踏まえるとメンターがキャリアメンタリングを学習の機会 (Allen *et al.*, 1997) または発達の可能性 (Matsuo, 2019) として捉えらる。また、学習志向は、メンティのメンタリング機能に対する受容度を高めると言われている (Godshalk and Sosik, 2003)。以上の点を踏まえ、本研究は次の仮説を設定した。

仮説 3 学習志向は、キャリアメンタリングに正の影響を与える。

また、学習志向が、新しい状況に適応していくことで能力を向上させる目標志向性であり (Dweck and Leggett, 1988; Dweck, 1986) , 先行研究においても、学習志向とワークエンゲージメントとのポジティブな関係が報告されていることから (Chughtai and Buckley, 2011) , 本研究では、以下のような仮説を設定した。

仮説 4 学習志向は、ワークエンゲージメントに正の影響を与える。

さらに、仮説3と仮説4から、キャリアメンタリングが、学習志向とワークエンゲージメントを媒介すると考えられる。そこで、次のような仮説が設定された。

仮説 5a 学習志向は、キャリアメンタリングを媒介してワークエンゲージメントに正の影響を与える。

また、学習志向は、職場において内発的満足感をもたらす (Duda and Nicholls, 1992) だけでなく、目の前で起きている状況や担当する仕事に対する関心を持つための個人的決定要因と見なされてきたことから (Pintrich, 2000; Dweck, 1986) , 心理的有意味感に正の影響を与えると考えられる。仕事の有意味感が、ワークエンゲージメントに正の影響を与えると予想した仮説 2a を踏まえて、以下の仮説を設定した。

仮説 5b 学習志向は、仕事の有意味感を媒介してワークエンゲージメントに正の影響を与える。

さらに、仮説 2b と仮説 3 を踏まえると、学習志向は、キャリアメンタリングだけでなく、仕事の有意味感を媒介して、ワークエンゲージメントを高める可能性も高い。したがって、本研究は次の仮説を立てた。

仮説 5c 学習志向は、キャリアメンタリングおよび仕事の有意味感を媒介してワークエンゲージメントに正の影響を与える。

以上の仮説に沿った研究モデルは、図 2-3 の通りに提示する。さらに、質問紙調査データに基づき、第 4 章において定量的に検証する。

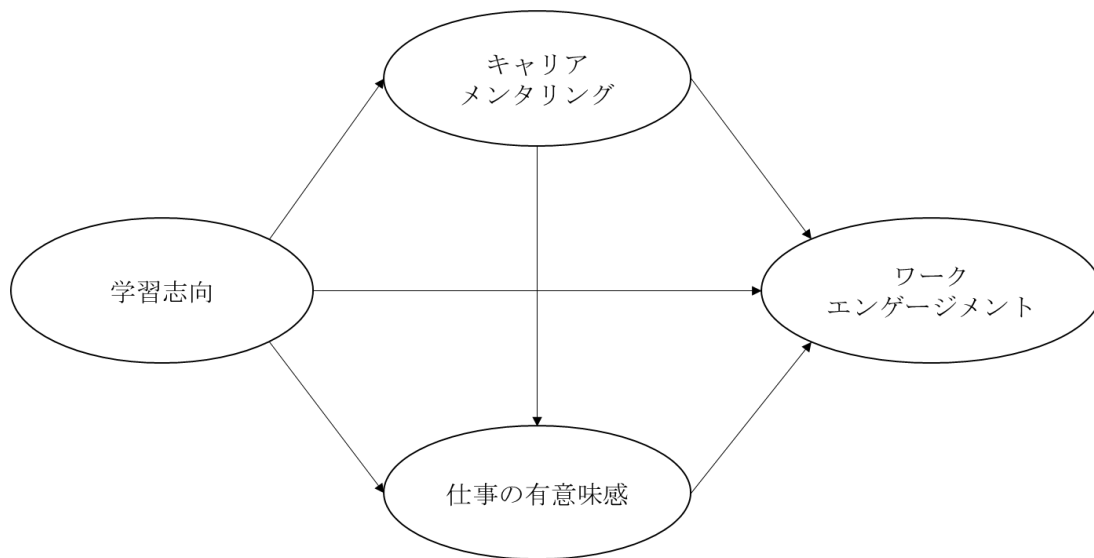


図 2-3 定量研究のモデル

第3章 研究の方法

本研究は、「メンターは、メンタリングを通してどのように仕事の有意味感をもち、ワークエンゲージメントを高めるのか」(RQ1)、「メンターは、メンタリングを通して、どのように知識やスキルを獲得しているのか」(RQ1)という2つのリサーチクエスションを定量的・定性的に検討する。

定量的分析では、メンター経験者を対象にした質問紙調査データを使用し、学習志向によって喚起されたメンタリングが、仕事の有意味感やワークエンゲージメントに与える影響を共分散構造分析によって検討する。定性的分析では、メンタリング行動を通して成長したメンター経験者に対する自由記述調査データに基づき、メンタリングに特有な学習活動や仕事の有意味感を GTA (Strauss and Corbin, 1990) によって検索的に検討する。この手法を採用した理由は、GTA がデータに基づいて理論やモデルを産出することを目的とする質的分析方法だからである (Glaser and Strauss, 1967)。すなわち、本研究は、メンタリングがメンターの学習や有意味感に与える影響を検討するために、量的分析と質的分析を組み合わせたミックス法を採用している (Creswell and Creswell, 2003; Creswell *et al.*, 2011; Timans *et al.*, 2019)。

以下では、本研究における定量的および定性的研究の手続きと方法について説明する。

3.1 定量的調査と分析方法

3.1.1 データ収集

データを収集するにあたり、インターネット調査会社を通じて質問紙調査を実施した。調査対象は、日本企業で3年以上の職務経験を持ち、OJT (on-the-job training) を通じて組織内の若手社員のメンターとなった経験を持つ従業員である。事前調査において、この条件に当てはまる調査会社の登録者 723 名に対して調査を依頼したところ、309 名の回答が得られた (回答率 42.7%)。

回答者の年齢は 20 代 18.8%, 30 代 29.8%, 40 代 30.4%, 50 代 16.6%, 60 代以上 4.5%, 男性は 64.4%, 女性 35.6%であった。回答者の職種は営業 24.3%, 人事 4.2%, 総務 9.4%, 財務・会計 2.9%, 経営企画 4.2%, 情報技術 5.5%, エンジニア 16.5%, 研究開発 7.8%, 生産 9.4%, 購買・調達 0.3%, 内部監査 0.6%, その他 14.9%であった。回答者の組織内の職位は一般社員 44%, 係長・主任 32%, 課長・師長 12.9%, 副部長・次長 1.9%, 部長以上 8.4%, その他 0.6%であり, 居住地域は日本全国に分散していた。

3.1.2 測定尺度

定量調査の質問票は, 学習志向, キャリアメンタリング, 仕事の有意味感およびワークエンゲージメントに関する測定尺度から構成されている。

また, 全ての質問項目について, オリジナルの意味が損なわれないように, 日英のバイリンガルによる逆翻訳 (back translation) を行った (Ozolins, 2009)。回答者は質問項目に対し 5 段階のリッカート尺度で評価した(全くそう思わない 1⇔5 強くそう思う)。

キャリアメンタリング (CM) キャリアメンタリングの測定には Scandura and Ragins (1993) による 6 項目の測定尺度を用いた。質問項目は, 「私は, 新入社員のキャリアに関心を示している」「私は, 新入社員に課題を出している」「私は, 新入社員の仕事についてコーチしている」「私は, 新入社員に昇進の機会に関する情報を与えている」「私は, 新入社員の仕事上の目標設定を支援している」「私は, 時間をとって新入社員のキャリアを考えている」である。

学習志向 (LGO) 学習志向は VandeWalle (1997) が開発した 6 項目からなる尺度を用いて測定した。質問項目は, 「私は自分の能力を高めるために, 仕事に関係する資料をよく読む」「多くを学ぶことができる挑戦的な仕事に取り組みたい」「私は, よく新しいスキルや知識を獲得する機会を求めている」「新しいスキルを身につけることができる挑戦的で難しい仕事が好きである」「たとえリスクを冒しても, 自分の仕事上の能力を高めることは大切である」「高いレベルの能力や才能が要求される状況で働くことが好きである」である。

仕事の有意味感 (WM) 仕事の有意味感は Steger *et al.* (2012) が開発した 4 つの次元の中、仕事の有意味感を測定する 4 項目からなる尺度を使用して測定した。質問項目は、「意味のあるキャリアを見つけることができた」「今の仕事が自分の人生に意味をもたらしていることを理解している」「自分の仕事を有意義にするものが何であるかわかっている」「自分の目的に合致した仕事を見つけることができた」である。

ワークエンゲージメント (WE) ワークエンゲージメントは Schaufeli *et al.* (2006) の研究が開発した 9 項目からなる尺度を用いて測定した。質問項目は、「仕事をしているとき、エネルギーが満ちている感じがする」「仕事をしているとき、自分の中に力強さや活力を感じる」「私は、自分の仕事に熱中している」「仕事は、私に意欲を与えてくれる」「朝目覚めたとき、仕事がしたくなる」「集中して仕事をしているとき、幸せを感じる」「私は、自分の仕事に誇りを感じる」「私は、仕事に没頭している」「私は、仕事をしているとき我を忘れている」である。

統制変数 本研究では、調査対象となるメンターの組織内における職位と在職年数と性別の 3 つを統制変数にした。なぜなら、職位や在職年数は、メンターの経験やスキルと関係すると考えられるからである。また、性別を選択した理由は、メンタリングに関する先行研究においてよく用いられるためである。

3.1.3 分析方法

上述した測定尺度の信頼性は、Cronbach の α 係数と composite reliability (CR) によって、妥当性は、確証的因子分析により検証した。また、仮説を検証するために、共分散構造分析およびブートストラップ法を用いた。さらに、CFA マーカー法と単一因子テストによってコモン・メソッド・バイアス (common method bias; CMB) を検証した。

3.2 定性的調査と分析方法

3.2.1 データ収集

データを収集するにあたり、インターネット調査会社を通じて自由記述式質問紙調査を実施した。具体的には、日本の民間企業・組織において、「新卒 1 年目社員」に対する OJT 担当者またはメンターとして活動している、あるいは活動していたことのある社員・職員を調査対象者とした。調査手順として、最初に調査会社の登録者のうち、上記の条件に合う対象者を調べた上で、メンタリングによる成長感に関する質問（メンタリングを通じて大きく成長した 1⇔5 全く成長していない）に回答してもらった。次に、「①大きく成長した」および「②ある程度成長した」と回答した対象者のみに調査への協力を依頼した。その結果、国内各地に住む 103 名から回答を得ることができた。調査対象者の属性は、表 3-1 のとおりである

インターネット調査を実施したのは、特定のトピックに対して、時間と地理上の隔たりに超えて、多様なバックグラウンドを持つ対象者や通常は調査できない業界および個人にアクセスできるためである（埴淵・村中・安藤，2015; Wright, 2005）。また、インターネット調査は、調査会社側による品質管理が向上し、現在では社会調査において最も用いられている調査手法となっている（長崎，2014）。本研究では、単一の回答者による重複した回答、または多数の回答者による単一の回答を避けるために、すべての回答者につき識別コードを設定し調査の「信頼性」を保つようにした。

3.2.2 調査内容

質問票では、①「メンターとして行った支援行動」、②「メンターとして活動したことによる学習」、③「メンターとして活動した経験の活用」、④「メンターとして行った支援行動を通じて意味や意義を感じたこと」について、直近にメンターとして活動した際のことを順番に思い浮かべてもらい、自由に記述してもらうよう依頼した。

表 3-1 調査回答者の属性分布

	全体	N	%
性別	男性	67	65.0
	女性	36	35.0
年齢	20 ～ 24歳	5	4.9
	25 ～ 29歳	22	21.4
	30 ～ 34歳	14	13.6
	35 ～ 39歳	13	12.6
	40 ～ 44歳	18	17.5
	45 ～ 49歳	14	13.6
	50 ～ 54歳	11	10.7
	55 ～ 59歳	6	5.8
在職年数	1 ～ 5年	44	42.7
	6 ～ 10年	22	21.4
	11 ～ 15年	9	8.7
	16 ～ 20年	14	13.6
	21 ～ 25年	5	4.9
	26 ～ 30年	5	4.9
	31 ～ 35年	4	3.9
職業	公務員	7	6.8
	会社員(事務系)	36	35.0
	会社員(技術系)	32	31.1
	会社員(その他:教育, メーカー, 介護, 高齢者福祉)	28	27.2
OJT・メンター時の役職	一般社員・一般職員	49	47.6
	係長・主任	33	32.0
	課長	16	15.5
	副部長・次長	2	1.9
	部長以上	3	2.9
OJT・メンター時の職種	営業	22	21.4
	人事	7	6.8
	総務	8	7.8
	財務・会計	3	2.9
	経営企画	3	2.9
	情報	4	3.9
	技術	20	19.4
	研究開発	6	5.8
	生産	8	7.8
	購買・調達	1	1.0
	その他:保育士, 医療, 薬剤師, 介護, 事務, 教育, サービス, 福祉関係, 専門職, 客室乗務員, 社内講習部門の全体管理	21	20.4

注: N = 回答者数 = 103, % = 回答者数の全体を占める割合

3.2.3 分析方法

各質問項目の自由記述データを、グラウンデッド・セオリー・アプローチ (grounded theory approach; 以下 (GTA) (Charmaz, 2008; Strauss and Corbin, 1990) によって分析した。GTA とは、ある現象に関して、データに根差して帰納的に引き出された理論を構築するための、体系化した一連の手順を用いる質的研究の一方法論である (Strauss and Corbin, 1990, 邦訳 p. 19)。

GTA では、事象に対する解釈を示すために、研究対象者から集めたデータを厳密に分析し、理論の根拠となるデータを適切に示すことにより、理論の妥当性と信頼性を高めることが重視されている (灘光・浅井・小柳, 2014)。また、GTA では、研究対象の経験に対する抽象的かつ理論的な理解を獲得できることから、研究対象者の行為と一連の経験の形成プロセスを明らかにすることに適しているとされる (灘光ら, 2014; Charmaz, 2008)。このことから、本研究は GTA を用いて、メンターのメンタリング行動を通じた学習を確認した上で、その学習が仕事の有意味感にどのように影響しているかを分析する。

分析は、Strauss and Corbin (1990) を踏まえて、「経験の主観的な意味を捉えること」を重視する Charmaz (2008) の方法論 (梁, 2007) を用いた。最初に、初期段階のコード化 (initial coding) では、テーマごとの記述回答を語句ごとにコーディング (word-by-word coding) をした上で、行ごとのコーディング (line-by-line coding) を実施した。次に、データ同士の類似点と相違点を継続比較法により確認し、サブカテゴリーを生成させ、ワークシートに記入した。次に、焦点化のためのコード化 (focused coding) においては、生成させたサブカテゴリーに対して類似例および矛盾例がないように検討を重ねて、解釈が主観的または恣意的に偏らないように配慮した。また、データとサブカテゴリーを比較し、新たな解釈ができなくなった時点をもって、理論的飽和に至ったものと判断した。さらに、記述内容に基づき、諸サブカテゴリー同士の相互関係を検討し、カテゴリーを作成した。最後に、カテゴリーの意味している時間軸、相互作用のある一連の行動を検討した上で、カテゴリー関連図を作成し、ストーリーラインを明確にした。

なお、質的研究における一貫性（信憑性）を検証するために、同じ文書の複数のコーディングを比較することが必要とされる (Richards, 2005)。本研究では、まず、コーディングを複数回行い、以前のコーディングの結果と比較した。また、著者がコーディングを行った後、同じデータで別の研究者がコーディングをした。その後、本研究のテーマに詳しく、豊富な GTA 分析経験を持つ研究者に、分析プロセスおよび分析結果のチェックを依頼し、結果の信頼性および解釈の妥当性を確保した。

第4章 定量的分析

本章は、職場におけるメンタリングにおいて最も実施されてきたキャリア発達の機能（以下、キャリアメンタリング）に焦点を当て（Haggard *et al.*, 2011），キャリアメンタリングが仕事の有意味感やワークエンゲージメントに与える影響を検討する。加えて、キャリアメンタリングの先行要因として学習志向を組み込み、仕事の有意味感およびワークエンゲージメントとの関係についても検証する。なぜなら、学習志向は、個人の行動を学習関連の活動へと方向づける役割を果たすといわれているからである（Dweck, 1986; Klein *et al.*, 2006; Pintrich, 2000; VandeWalle *et al.*, 1999）。

第2章の章末に提示したが、本章の研究モデルは図4-1の通りである。このモデルは、キャリアメンタリングが学習志向により促され、仕事の有意味感を媒介してワークエンゲージメントを促進している関係を示しているものとなり、対応する仮説が下記の通り再掲する。

- 仮説 1 キャリアメンタリングは、ワークエンゲージメントに正の影響を与える。
- 仮説 2a キャリアメンタリングは、仕事の有意味感に正の影響を与える。
- 仮説 2b キャリアメンタリングは、仕事の有意味感を媒介してワークエンゲージメントに正の影響を与える。
- 仮説 3 学習志向は、キャリアメンタリングに正の影響を与える。
- 仮説 4 学習志向は、ワークエンゲージメントに正の影響を与える。
- 仮説 5a 学習志向は、キャリアメンタリングを媒介してワークエンゲージメントに正の影響を与える。
- 仮説 5b 学習志向は、仕事の有意味感を媒介してワークエンゲージメントに正の影響を与える。
- 仮説 5c 学習志向は、キャリアメンタリングおよび仕事の有意味感を媒介してワークエンゲージメントに正の影響を与える。

以下では、共分散構造分析を用いてこのモデルを検証した結果を報告する。

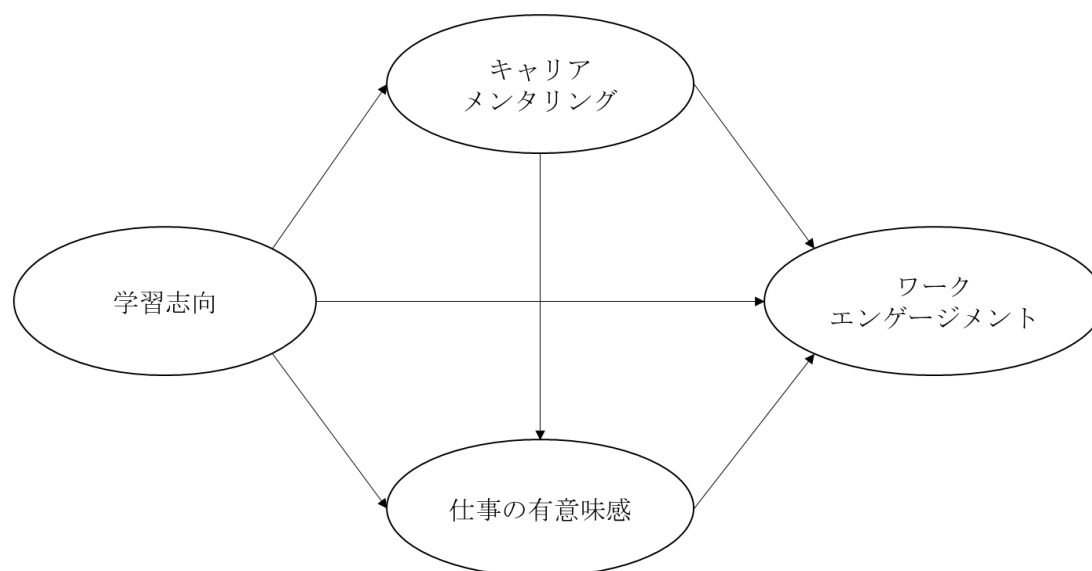


図 4-1 定量研究のモデル（再掲）

4.1 仮説モデルの検証

まずは、仮説モデルの各構成概念の測定尺度について、信頼性を検証するために、Cronbach の α 係数と Composite Reliability (CR) を計算した（表 4-1）。その結果、 α 係数は、全ての構成概念について 0.80 以上の値を示し、0.70 以上という推奨値を満たしていた (Cronbach, 1951; Nunnally, 1978)。また、CR は、いずれも 0.80 以上であり、0.70 以上という基準を満たしていた (Fornell and Larcker, 1981)。次に、構成概念の妥当性を検証するために、モデル適合度および AVE (averaged variance extracted) を算出した（表 4-2）。その結果、 $\chi^2 = 393.63$ (自由度 = 269, $p < 0.001$), CFI = 0.92, RMSEA = 0.04, SRMR = 0.05 であり、各指標は許容範囲内にあると考えられる (Hooper, Coughlan and Mullen, 2008)。また、AVE に関しては、キャリアメンタリングにおいて基準値の 0.5 (Bagozzi and Yi, 1988) をやや下回っていたものの、許容範囲であると考えられる。以上の結果から、各次元の内的一貫性および妥当性に関して、大きな問題がないことが確認された。

表 4-1 測定項目の信頼性検証

項目	推定値
F1: 学習志向 ($\alpha = 0.83$, CR = 0.87, AVE = 0.54)	
私は自分の能力を高めるために、仕事に関係する資料をよく読む	0.65
多くを学ぶことができる挑戦的な仕事に取り組みたい	0.80
私はよく新しいスキルや知識を獲得する機会を求めている	0.71
新しいスキルを身につけることができる挑戦的で難しい仕事が好きである	0.83
たとえリスクをおかしても、自分の仕事上の能力を高めることは大切である	0.60
高いレベルの能力や才能が要求される状況で働くことが好きである	0.80
F2: キャリアメンタリング ($\alpha = 0.85$, CR = 0.84, AVE = 0.47)	
私は、新入社員のキャリアに関心を示している	0.59
私は、新入社員に課題を出している	0.67
私は、新入社員の仕事についてコーチしている	0.57
私は、新入社員に昇進の機会に関する情報を与えている	0.70
私は、新入社員の仕事上の目標設定を支援している	0.78
私は、時間をとって、新入社員のキャリアを考えている	0.77
F3: 仕事の有意味感 ($\alpha = 0.82$, CR = 0.82, AVE = 0.53)	
意味のあるキャリアを見つけることができた	0.72
今の仕事が自分の人生に意味をもたらしていることを理解している	0.74
自分の仕事を有意義にするものが何であるかがわかっている	0.74
自分の目的に合致した仕事を見つけることができた	0.73
F4: ワークエンゲージメント ($\alpha = 0.87$, CR = 0.90, AVE = 0.52)	
仕事をしているとき、エネルギーが満ちている感じがする	0.83
仕事をしているとき、自分の中に力強さや活力を感じる	0.84
私は、自分の仕事に熱中している	0.73
仕事は、私に意欲を与えてくれる	0.82
朝目覚めたとき、仕事がしたくなる	0.60
集中して仕事をしているとき、幸せを感じる	0.70
私は、自分の仕事に誇りを感じる	0.71
私は、仕事に没頭している	0.64
私は、仕事をしているとき我を忘れている	0.56

注：N = 309. α = クロンバックアルファ係数.

CR = Composite reliability, AVE = Average variance extracted.

表 4-2 確証的因子分析のモデル比較表 (CFA)

モデル	χ^2 値	df	χ^2/df	CFI	SRMR	RMSEA
4因子モデル	393.63	269	1.46	0.92	0.05	0.04
3因子モデル	520.72	272	1.91	0.85	0.08	0.05
2因子モデル	646.34	274	2.36	0.77	0.08	0.07
1因子モデル	778.62	275	2.83	0.69	0.10	0.08

注: N = 309. 4因子モデル: 各変数がそれぞれ1つの因子とする; 3因子モデル: キャリアメンタリングと仕事の有意味感が1つの因子に集約; 2因子モデル: キャリアメンタリング, 学習志向と仕事の有意味感が1つの因子に集約; 1因子モデル: 全ての変数が1つの因子に集約.

4.2 コモン・メソッド・バイアスの確認

本稿の研究モデルにある独立変数と従属変数の測定項目は、同じ対象から収集されたため、コモン・メソッド・バイアス (common method bias) を確認する必要がある (Podsakoff, MacKenzie, and Podsakoff, 2012)。確認手続きは、以下の2パターンにより実施した。最初に、UCLA 孤独感尺度をマーカー変数とするマーカー法を使用した (Williams, Hartman and Cavazotte, 2010)。マーカー法とは、仮説モデルの変数と理論的に相関しないマーカー変数を使用して相関分散を制御する方法である (Lindell and Whitney, 2001; Williams *et al.*, 2010)。UCLA 孤独感尺度は、本研究モデルの各変数と理論的に相関しないため、マーカー変数として使用された。その結果、当該マーカー変数の効用がほかの変数間から部分的に除外されていた後の相関係数は、マーカー変数を除いた変数間の相関係数と類似していることが分かった。また、上述した共分散構造分析により、1因子、2因子、3因子また4因子モデルよりも、本研究の4因子モデルの適合度が良好であることが示された。以上の分析結果は、本研究で測定された概念間の関係について、深刻なコモン・メソッド・バイアスが働いていないことを示している。

4.3 分析結果

表 4-3 は、仮説モデルを構成する各次元の測定項目の平均値、標準偏差および相関係数を示したものである。次に、仮説モデルの妥当性を共分散構造分析 (SEM) により検討した結果、適合度指数は、 $\chi^2 = 738.15$ (自由度 = 335, $p < 0.001$), CFI = 0.90, RMSEA = 0.06, SRMR = 0.06 であり、許容範囲であった。共分散構造分析の結果は、表 4-4 および

図 4-2 に標準化係数によって示した。また、媒介仮説はブートストラップ法により検証した。ランダムサンプリングの回数は 2000 回行われ、95%の信用区間 (CI) に基づき解釈された結果を表 4-5 に示す。

表 4-3 記述統計および各変数の相関行列

変数	平均値	標準偏差	1	2	3	4	5	6	7
1 学習志向	3.64	0.72	(0.83)						
2 キャリアメンタリング	3.41	0.77	0.45 ***	(0.85)					
3 仕事の有意味感	3.49	0.75	0.52 ***	0.45 ***	(0.82)				
4 ワークエンゲージメント	2.91	0.82	0.56 ***	0.44 ***	0.66 ***	(0.87)			
5 職位	2.01	1.23	0.19 **	0.22 ***	0.06	0.09			
6 在職年数	12.61	9.70	-0.05	0.01	0.01	-0.02	0.36 ***		
7 性別	1.36	0.48	-0.07	-0.05	0.00	-0.02	0.36 ***	0.29 ***	-

注: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. クロンバック α 係数は相関行列の対角線上の()に示されている。

職位 (一般社員 = 1, 係長・主任 = 2, 課長・師長 = 3, 副部長・次長 = 4, 部長以上 = 5, 6 = その他), 性別 (男性 = 1, 女性 = 2).

表 4-4 と表 4-5 に示したように、キャリアメンタリングからワークエンゲージメントへのパスは有意でなかった (0.03, n.s.)。一方、キャリアメンタリングは、仕事の有意味感に正の影響があった (0.33, $p < 0.001$)。したがって、仮説 1 が支持されず、仮説 2a が支持された。また、ブートストラップの算出結果によると、キャリアメンタリングから仕事の有意味感を媒介してワークエンゲージメントに与える影響は有意であった (indirect effect = 0.21, 95% CI [0.12, 0.31]) ことから、仮説 2b は支持された。さらに、学習志向がキャリアメンタリング (0.46, $p < 0.001$) およびワークエンゲージメント (0.24, $p < 0.01$) の両方に正の影響がある結果を示したため、仮説 3 および仮説 4 は支持された。

表 4-4 共分散構造分析の結果 (N = 309)

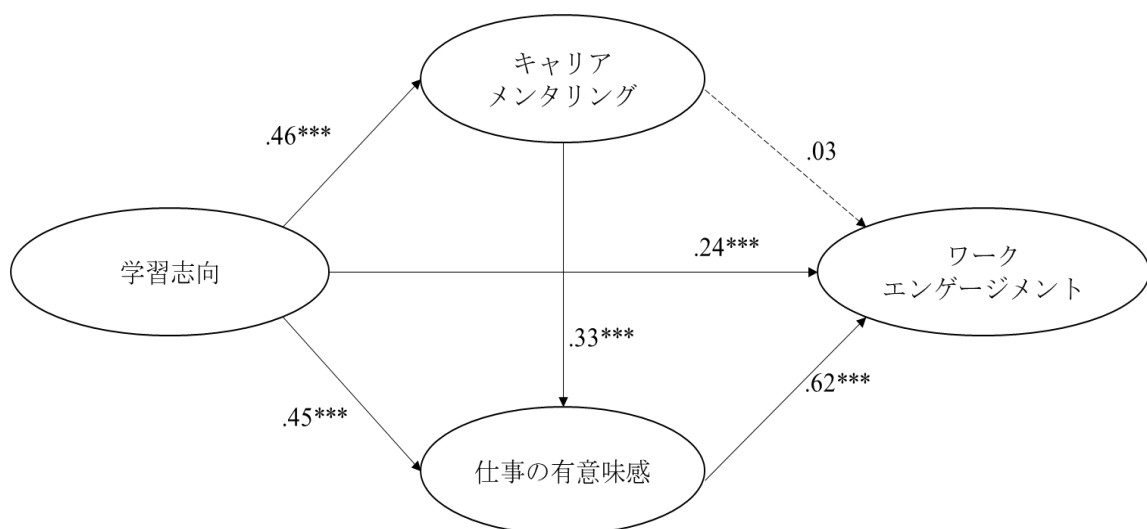
	経路	標準化 推定値	t値
学習志向	=> キャリアメンタリング	0.46	6.79 ***
学習志向	=> 仕事の有意味感	0.45	5.77 ***
学習志向	=> ワークエンゲージメント	0.24	3.44 **
キャリアメンタリング	=> 仕事の有意味感	0.33	4.05 ***
キャリアメンタリング	=> ワークエンゲージメント	0.03	0.41
仕事の有意味感	=> ワークエンゲージメント	0.62	8.68 ***

統制変数

職位	=> キャリアメンタリング	0.18	2.94 **
職位	=> 仕事の有意味感	-0.12	-2.19 *
職位	=> ワークエンゲージメント	0.01	0.23
在職年数	=> キャリアメンタリング	-0.02	-0.22
在職年数	=> 仕事の有意味感	0.09	1.47
在職年数	=> ワークエンゲージメント	-0.01	-0.29
性別	=> キャリアメンタリング	0.01	0.20
性別	=> 仕事の有意味感	0.03	0.50
性別	=> ワークエンゲージメント	0.03	0.53

注: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

CFI = 0.90; SRMR = 0.06; RMSEA = 0.06; $\chi^2/df = 2.20$



注: n = 309. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. 破線は係数が有意でないことを示している。また、職位、在職年数及び性別は統制変数として投入した。

図 4-2 共分散構造分析結果の要約

ブートストラップ分析の結果、「学習志向 → キャリアメンタリング → ワークエンゲージメント」 (indirect effect = 0.01, 95% CI [-0.04, 0.07]) が有意ではなかったため、仮説 5a は支持されなかった。一方、「学習志向 → 仕事の有意味感 → ワークエンゲージメント」 (indirect effect = 0.28, 95% CI [0.19, 0.38]), 「学習志向 → キャリアメンタリング → 仕事の有意味感 → ワークエンゲージメント」 (indirect effect = 0.09, 95% CI [0.05, 0.16]) が有意であったため、仮説 5b と仮説 5c は支持された。

表 4-5 ブートストラップ法を用いた間接効果の信頼区間検定

間接効果	推定値	標準 偏差	95% 信頼区間		対応仮説
			低	高	
CM から WE への経路					
CM => WM => WE	0.21 **	0.06	0.12	0.31	H2b
LGO から WE への経路					
LGO => CM => WE	0.39 ***	0.05	0.31	0.49	
LGO => WM => WE	0.01	0.03	-0.04	0.07	H5a
LGO => CM => WM => WE	0.28 ***	0.06	0.19	0.38	H5b
	0.09 **	0.03	0.05	0.16	H5c

注. N = 309. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

標準化推定値が報告されている. ブートストラップ標本数 = 2000. LGO = 学習志向; CM = キャリアメンタリング; WM = 仕事の有意味感; WE = ワークエンゲージメント

4.4 小括

本章の目的は、キャリアメンタリングが仕事の有意味感やワークエンゲージメントに与える影響を、学習志向の効果を交えながら検討することにあった。分析の結果、キャリアメンタリングは、仕事の有意味感を媒介してワークエンゲージメントにポジティブな影響を及ぼしていることが明らかとなった。これに対して、キャリアメンタリングは、直接ワークエンゲージメントに影響を与えてはいなかった。すなわち、キャリアメンタリングを実施すれば、ワークエンゲージメントが自動的に高まるわけではなく、仕事の有意味感を持つことが鍵となるといえる。

また、学習志向は、キャリアメンタリング、仕事の有意味感、ワークエンゲージメン

トを直接的に高めると同時に、キャリアメンタリングや仕事の有意味感を媒介して、ワークエンゲージメントを向上させることも明らかになった。この結果は、学習志向が高い人ほど、キャリアメンタリングを積極的に行い、かつ仕事に意味を見出し、働きがいを感じる傾向があることを示している。

以上の結果は、キャリアメンタリングによる仕事の有意味感へのポジティブな関係を明らかにするとともに、これらの要因が学習志向によって支えられていることを示唆するものである。

第5章 定性的分析

前章では、定量的分析を用いて、キャリアメンタリングが、仕事の有意味感を媒介してワークエンゲージメントにポジティブな影響を及ぼしていること、およびキャリアメンタリングが学習志向によって規定されていることが明らかとなった。また、仕事の有意味感はワークエンゲージメントの決定要因であることを改めて確認することができた。しかし、メンタリングに特有な学習や有意味感については十分に検討することができなかった。そこで、本章では、メンタリングを通して成長したメンターを対象者とした自由記述調査データに基づき、メンタリング行動を通して、メンターが何を学習し、その学習からどのように仕事の有意味感を持つようになるかについて、GTAを用いて探索的に検討する。

5.1 分析結果

質問調査票においては、調査対象者に対して「メンターとして行った支援行動」「メンターとして活動したことによる学習」「メンターとして活動した経験の活用」「メンターとして行った支援行動を通じて意味や意義を感じたこと」に関して自由記述するように依頼した。記述のデータに基づき GTA を用いた分析の結果、表 5-1 に示すように、メンタリング行動、メンタリング行動による学習、仕事の有意味感に関して 12 カテゴリーおよび 32 サブカテゴリーが抽出された。図 5-1 は、諸カテゴリー間の関係を表したものである。カテゴリーの中には、サブカテゴリーを含まないカテゴリーもあるが、これは、こうした分析は先行研究においても行われている（例えば、田中・中原, 2017）。

分析結果を説明する前に、図 5-1 の関係を概説すると以下ようになる。すなわち、メンターは、支援対象に対して仕事に関する指導を行いつつ、心理的安心感を提供し、ロールモデルとして仕事の意義を提示するといったメンタリング行動を実施していた。それにより、メンターは仕事や自らの行動を内省し、改善する中で新たな知識を獲得することができ、指導能力と対人的スキルを向上させていた。これらの学習を通して、メ

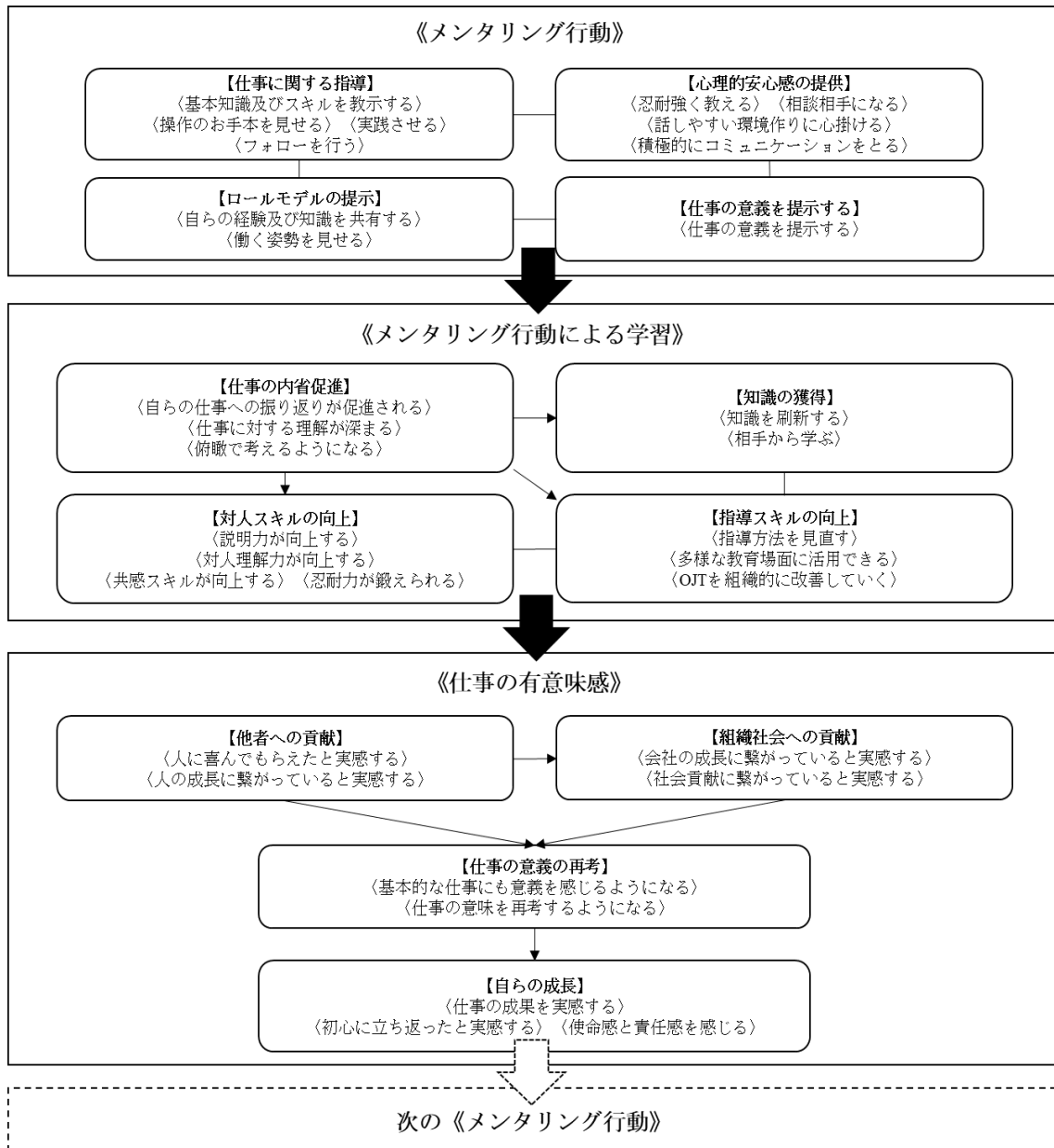
ンターは、自分の仕事が他人、または組織や社会に与える価値を改めて認識することで、仕事の意義を考え直していた。こうして成長したメンターは、メンタリングを通して学んだことを職務に生かしていた。

表 5-1 抽出されたカテゴリーおよびサブカテゴリー

カテゴリー グループ	No.	カテゴリー	サブカテゴリー	該当者数
メンタリング行動	1 仕事に関する指導		基本知識及びスキルを教示する	26
			操作のお手本を見せる	6
			実践させる	9
			フォローを行う	9
	2 心理的安心感の提供		忍耐強く教える	10
			話しやすい環境作りに心掛ける	8
			相談相手になる	21
			積極的にコミュニケーションをとる	6
	3 ロールモデルの提示		自らの経験及び知識を共有する	4
			働く姿勢を見せる	13
	4 仕事の意義を提示する		仕事の意義を提示する	7
メンタリング行動 による学習	5 仕事の内省促進		自らの仕事への振り返りが促進される	11
			俯瞰で考えるようになる	13
			仕事に対する理解が深まる	13
	6 知識の獲得		相手から学ぶ	13
			知識を刷新する	8
	7 対人スキルの向上		共感スキルが向上する	5
			説明力が向上する	29
			対人理解力が向上する	10
			忍耐力が鍛えられる	4
	8 指導スキルの改善		指導方法を見直す	15
			多様な教育場面に活用する	10
			OJTを組織的に改善していく	11
仕事の有意味感	9 他者への貢献		人の成長に繋がっていると実感する	21
			人に喜んでもらえたと実感する	5
	10 組織・社会への貢献		会社の成長に繋がっていると実感する	6
			社会貢献に繋がっていると実感する	7
	11 仕事の意義の再考		基本的な仕事にも意義を感じるようになる	12
			仕事の意味を考え直すようになる	10
	12 自らの成長		仕事の成果を実感する	15
			初心に立ち返ったと実感する	13
			使命感及び責任感を感じる	7

5.2 カテゴリー間の関連

以下では、分析結果について、カテゴリーごとに流れを示したのちに、詳細な内容を説明する。カテゴリーグループを《 》、カテゴリーを【 】, サブカテゴリーを〈 〉, 対象者の記述回答を“ ”によって表記する。



注：図中の矢印(→)は、カテゴリー間の因果関係を示し、棒線(—)は、カテゴリー間に関係があるものの、因果関係を特定することが難しい関係の意味している。

図 5-1 カテゴリー関連図

5.2.1 《メンタリング行動》の概要

《メンタリング行動》については、【仕事に関する指導】【心理的安心感の提供】
【ロールモデルの提示】【仕事の意義を提示する】の4カテゴリーが抽出された。具体的には、メンターとして選ばれた個人は、組織内の新入社員または若手社員に対して、彼らが自立するまで基本知識から日常業務についての【仕事に関する指導】を実施していた。また、支援対象の個人的差異を理解し、自由に本音や悩みを語ってもらえる雰囲気を作り、その悩みに対して的確な助言を提供することにより、コミュニケーションを活性化させ【心理的安心感を提供】していた。こういった一連の相互作用の中で、一人ひとりの個性に応じた指導方針を定めることができるだけでなく、自分自身の働く姿勢と方針をメンティに示すために【ロールモデルを提示】していた。同時に、メンターは、支援する個人が自らの仕事に対する意欲を喚起し、自らのキャリア目標を設定するよう【仕事の意義を提示】していた。

5.2.2 《メンタリング行動》の内容

【仕事に関する指導】

仕事に関する指導を構成するサブカテゴリーは、〈基本知識およびスキルを教示する〉〈操作のお手本を見せる〉〈実践させる〉〈フォローを行う〉である。例えば、〈基本知識およびスキルを教示する〉について、メンターは経験の浅い社員に指導したことに関して、以下のように語っている。

仕事への取り組み方や業務遂行のスキルなどの継承を行った。具体的には標準化されていない部分について、なるべく標準化するように心がけ、誰でも取り組めていけるように努めた。(No.4)

基本的には仕事の基礎になる部分の教育を行った。その後、それを応用できるようにする為の教育を実施した。(No.7)

自分は入社年数が浅い事をいかし、業務の説明をするだけでなく、若手ならではの目線で入社当初分からなかったことや、初歩的なメモのとりかた、上司との付き合い方などの業務を教える。(No.60)

また、〈操作のお手本を見せる〉について、以下のような回答があった。

仕事の流れを教えるために一緒に行動する。(No.38)

理解をスムーズにしてもらうため、まずは自分自身の仕事のやり方を手本として見せてから説明する。(No.59)

お手本を見せる。(No.89)

〈実践させる〉については、メンターからこのようなコメントが見られた。

自ら考え、実践へと移せるようにさりげなくアドバイスするようにしている。(No.33)

具体的な業務課題を与え、調査検討をさせて解決まで導く。(No.72)

基本のベースは座学等で教えるが、何でも実践が1番であるという考えなので、若手社員に実務をさせる。(No.97)

以上の記述から、メンターが若手社員に対して、自ら手本として行動しながら、日常業務全般に関する基本知識、やり方、および上司との付き合いといった対人関係のコツを教え実践させていることが分かる。また、〈フォローを行う〉については、このような記述が見られた。

分からなければ、その都度聞いてもらい、それに応えていく。 (No.6)

一定期間で面談を行い、ギャップやわからない事を掘り起こし、クリアにする。また、不明点などすぐフォロー出来る体制を整える。 (No.70)

まず定期的に面接をして、業務上の疑問点をあげてもらっているようにしている。 (No.81)

これらの回答からは、メンターが支援対象に教えた業務を現場で実践させつつ、適時に問題点を把握しフォローしている姿勢を見受けられる。

【心理的安心感の提供】

心理的安心感の提供は、〈忍耐強く教える〉〈話しやすい環境作りに心掛ける〉〈相談相手になる〉〈積極的にコミュニケーションをとる〉の4サブカテゴリーから構成されていた。例えば、〈忍耐強く教える〉については、以下のような回答が見られた。

一度教えたことでも、分からなければ何度か説明して飲み込めるまで教えるようにしている。 (No.47)

どんな些細な質問にも相手が理解したというまで丁寧に教える。最近の新卒は、今まで見てきた全員が自主的にノートを取るという感覚を持っていないので指導する場合は「ノートとって」とこちらから指示するようにしている。 (No.81)

業務知識については、一度ではなく何度も丁寧に説明する。わからない、忘れたという場合にも何度も説明する。 (No.96)

こうしたコメントにより、メンタリング行動を実施する際、メンターは相手を配慮しながら忍耐強く業務を教えていることがとうかがえる。また、〈話しやすい環境作りに心掛ける〉については、メンターが以下のような回答をしていた。

仕事中に怪我をさせない、しないように一番注意した。また、なんでも話せる雰囲気にするように気を付けていた。 (No.1)

なるべく質問しやすい雰囲気を作る。 (No.31)

日頃の雑談を通して、相談を促すというよりも、自発的に相談しやすい雰囲気を作るように心がけていた。仕事面での相談においても同様であるが、とにかく、片手間に聞くのではなく、しっかり向き合って聞く姿勢を見せることに配慮していた。 (No.88)

なお、メンターは〈話しやすい環境作りに心掛ける〉上で、自らも〈積極的にコミュニケーションをとる〉ことが以下のようなコメントにより分かる。

若手社員（職員）は不慣れな点も多く、悩み事が多いと思うので積極的にコミュニケーションを取った。 (No.59)

仕事面での相談においても同様であるが、とにかく、片手間に聞くのではなく、しっかり向き合って聞く姿勢を見せることに配慮していた。 (No.88)

とにかく聞くように教えている。積極的コミュニケーションを取る、フィードバックを行う。また、定期的にわかっているか、こちらから聞くようにしている。 (No.100)

以上のコメントを見ると、メンターは疑問や悩みを抱えた若手社員に対して、いつでも質問できる環境作りなど、メンタル面の配慮を通じた、心理的安心感の提供に取り組んでいる姿が現れている。

【ロールモデルの提示】

ロールモデルの提示を構成したのは〈自らの経験および知識を共有する〉と〈働く姿勢を見せる〉である。例えば、〈自らの経験および知識を共有する〉について、下記の回答を見てみよう。

会社の考えや心構えを教えてあげたりして、自分の経験を伝えやる気を出させることを念頭において接していた。 (No.39)

自分の経験から+α 情報もつたえる。 (No.53)

自分がその年次だったときに意識していたこと、行っていたことを伝える。 (No.101)

このコメントでは、メンターは、自分の経験を共有することでメンティを動機付けようとしていることが分かる。なお、〈働く姿勢を見せる〉については、このような記述が見られた。

正社員と契約社員が一緒に働いているため、契約社員との付き合い方、向き合い方を、自らが手本となるような働き方を見せている。 (No.28)

知識欲に素直に楽しんで自己責任で学習する事は、損じゃ無く、楽しく生きる最高の手段である事を見せるようにする。 (No.77)

働き方については、自らが動じない、明るく取り組むという姿を見せることで、自らを引っ張ることで、自然とついていきやすいようにしていた。(No.88)

これらの回答から、メンターは仕事の指導と心理的支援を行うに際し、若手社員と頻繁に交流を行う中で、自らの発言と行動をもって相手に影響を及ぼそうとしていることが分かる。

【仕事の意義を提示する】

仕事の意義を提示するというカテゴリーを構成したのは〈仕事の意義を提示する〉である。例えば、以下のような回答が挙げられた。

なぜこの仕事が必要なのか説明し、理解してもらう。(No.19)

仕事をするうえで、自分が担当している仕事が組織の中で、あるいは社会の中でどのような位置づけがされているのかを常に意識しながら仕事に取り組むようにといったことは伝えようとしている。(No.49)

実際に描いていたものとのギャップを感じる子も多いので改めて仕事に対してやりがいを感じてもらえる様にする。(No.92)

こうしたコメントにより、メンターは、メンティに仕事の「面白さ」と「意義」を提示して、モチベーションを向上させようとしている意図が伝わってくる。

5.2.3 《メンタリング行動を通じた学習》の概要

メンターはメンタリング行動を通じて【仕事を内省し】，【知識を獲得し】，【対人スキル】および【指導スキル】を向上させていた。すなわち、他者を指導し教育する過

程においてメンターは、自分自身に不足している知識や能力および仕事に対する理解について内省していた（【仕事の内省促進】）。また、メンターは、メンティに対して指導と教育を繰り返しながら、自らの仕事に対する理解を深めた上で、相手から学習し、既存の知識を刷新していた（【知識を獲得】）。さらに、表現力や忍耐力が鍛えられることにより、メンターは【対人スキルを向上】させ、相手の個性に合う指導方法を把握することで【指導スキルを向上】させていた。

5.2.4 《メンタリング行動を通じた学習》の内容

【仕事の内省促進】

仕事の内省促進は〈自らの仕事への振り返りが促進される〉〈俯瞰で考えるようになる〉〈仕事に対する理解が深まる〉の3カテゴリーから構成されている。いずれも、メンタリング行動を通じた、他者との相互作用による仕事の「振り返り」や「内省」である。個人の学習はこれらによって促進されると考えられる。例えば、〈自らの仕事への振り返りが促進される〉について、以下のような記述が見られた。

メンターとしての活動を通じて、自らの仕事内容を改めて振り返ることで成長に繋がっていると感じている。 (No.15)

自分が教えてみて、自分の不得意が発見できる。 (No.42)

マニュアルを再確認して知識をリフレッシュし、教え方も日に日に振り返り更新。自信をもっていろいろ教えられるようになった。 (No.53)

これらのコメントにより、メンターはメンティを「鏡」として、自身に不足している点を発見し、自ら改善を図ろうとしていることがわかる。また、メンターは、自分自身の存在の意義を自覚することにより、成長を感じ始めている様子が見受けられる。例え

ば、「成長」「不得意の発見」「教え方」といった発言に見られるように、メンタリングが仕事の内省を促し、知識の獲得や指導スキルの向上につながっていることがわかる。なお、〈俯瞰で考えるようになる〉については、以下のような回答が見られた。

客観的に物事を見ることに努めるようになったこと。自身のことも客観的に見られるようになり、改善方法も考えられるようになった。(No.65)

今までは教える余裕がない！と自分に言い訳をする場面もあったが、余裕は作るものだと思ひ、自分の仕事効率を見直すきっかけとなった。(No.81)

自分の目の前の仕事だけでなく、新人やチーム全体を見ることが出来るようになった。(No.90)

また、〈仕事に対する理解が深まる〉については、メンターがこのように語っている。

手順やルールを確認することで、自分の知識も深くなった。(No.52)

新人に教えるためには自分自身がしっかりと理解していないと相手に教えることが出来ないで、改めて勉強することによって自分の知識が増えた。(No.59)

教えられないことがある場合に、自らの業務知識の見直しができた。(No.63)

これらのコメントから、メンターはメンタリング行動を通じて、物事を俯瞰し客観的に見ることができるようになった結果、「改善方法を発見し」「仕事効率を高め」「チームマネジメント力や業務知識を身につけている」ことがわかる。すなわち、仕事の内省が知識や対人・指導スキルの向上と結びついているといえる。

【知識の獲得】

知識の獲得を構成しているのは〈相手から学ぶ〉と〈知識を刷新する〉である。両カテゴリーはともにメンターがメンタリング行動を、学習の機会として認識していると解釈できる。例えば、〈知識を刷新する〉について、メンターはこのように語っていた。

自分が実践してきたことを改めて振り返り、良かった点や悪かった点を見つめなおすことで自分に必要なことを理解できることを学んだ。 (No.15)

新人からの質問を調べてから答える時に知識が増えたと実感する。 (No.66)

アドバイスを求められ答える中で、自分でももう一度調べ直したりして、教わる立場から教える立場になることで自立心が増した。 (No.101)

これらの記述により、メンターは、自らの時間とエネルギーを費やして支援対象を指導し、相手を成長させることにより、組織と同僚および支援対象から評価され、自分自身の成長を感じたと考えることができる。つまり、メンターは他者のために使った時間を「犠牲」と考えず、知識と能力の獲得するための「投資」としてと認識しているといえる。

【対人スキルの向上】

対人スキルの向上は〈共感スキルが向上する〉〈説明力が向上する〉〈対人理解力が向上する〉〈忍耐力が鍛えられる〉から構成されていた。いずれも、メンタリングを通して、相手の立場に立って物事を考えるようになり、効果的に自らの意思と目的を相手に伝えることができるようになったと考えられる。例えば、〈共感スキルが向上する〉については、以下のように回答されていた。

失敗したときにその人の気持ちになって考えるようになった。(No.1)

同じ悩みを共有できた。(No.24)

今の新人の気持ちに寄り添え、自分に置き換えて考えることができるようになった。
(No.25)

以上のコメントからは、メンターは自分を相手の立場に置き換え、相手の気持ちに共感するようになったことが伝わってくる。また、〈対人的理解力が向上する〉については、以下のような記述が見られた。

人に教える際には、相手の性格やバックグラウンドなどを理解した上で、教えるようにする。全員に同じやり方は通用しないという事を学んだ。(No.35)

考え方は人それぞれのため、予想しない回答は自分と違った感性を知る機会になる。
顧客への連絡時に声色でしか判断できないため、知識として生かしている。(No.70)

育った環境で価値観は違うことを学んだ。「普通考えたらわかるだろう」という自分の常識で物事を考えることを止めた。自分の常識、他人の非常識という意識で仕事に取り組むことにしている。(No.81)

これらのコメントを見ると、メンターはメンタリング行動を通じて、「十人十色」の「個人差」があることを受け止め、一人一人のニーズに応じて、「適切に」指導しなければならないと考えるようになり、相手を理解したうえで仕事に取り組む姿勢が現れたと解釈できる。

【指導スキルの改善】

指導スキルの改善は、〈指導方法を見直す〉〈多様な教育場面に活用できる〉〈OJTを組織的に改善していく〉の3つのサブカテゴリーから構成されている。例えば、〈指導方法を見直す〉について、以下のように回答していた。

失敗をすぐ指摘するのではなく、どうしてそうなったかを話し合うようにしている。

(No.1)

やる気を引き出すように相手と向き合い、チームの成果に貢献できるよう工夫する。

(No.69)

人を責めず、失敗を責めず、全てを建設的に持っていく対応するようになった。(No.77)

また、〈多様な教育場面に活用できる〉については、以下のような回答が報告されていた。

学生指導や次の新人への教育につなげる。(No.73)

部下や若い関係者の指導に活用している。(No.46)

OJT以外の新人にも指導したりする。(No.53)

なお、〈OJTを組織的に改善していく〉について、メンターは下記のように述べている。

次年度の研修をより良いものにするように、振り返りを行い、次年度の研究内容の改善に生かしている。(No.28)

何人も教えることで、みんながどこで躓くのが分かってくる。マニュアル作りなどに活かす。(No.47)

誰でもマスターしやすい OJT 教育のしくみを今までの経験を基に構築していきたいと考えている。(No.102)

これらのコメントにより、メンターは、メンタリング経験を自らの指導方法やメンタリング行動に生かし、幅広い教育場面で活用することを学んだと解釈できる。

5.2.5 《仕事の有意味感》の概要

《メンタリング行動による学習》を通じてメンターは、【他者・組織・社会への貢献】を自覚し、【仕事の意義を再考】するようになり、【自らの成長】に気付き、仕事の有意味感を持つ傾向が見られた。プログラムが進行するにつれて、メンターは、メンティが独自に考えたり行動したりするようになったことを見て、他人の成長に尽力した自分の教育成果を実感していた（【他者への貢献】）。加えて、メンターは、次世代への支援と育成が組織の継続的発展および社会的価値創造をもたらしていると感じていた（【組織・社会への貢献】）。また、他者に仕事の目的と意義を説明する際に、メンターは、改めて自らの仕事が社会に及ぼす価値に気づくようになることが示された（【仕事の意義を再考】）。このように、メンターは、自らの仕事が【他者・組織・社会への貢献】を果たしていると実感するとともに、利他的思考が促されることにより、達成感と責任感を味わい、【自らの成長】を感じていた。こうして成長したメンターは、次の《メンタリング行動》に向けて動機づけられると考えられる。

5.2.6 《仕事の有意味感》の内容

【他者への貢献】

他者への貢献には、〈人の成長に繋がっていると実感する〉と〈人に喜んでもらえたと実感する〉が含まれていた。例えば、〈人の成長に繋がっていると実感する〉について、以下のような記述が見られた。

ハードな職場環境の中で、未来を担う若手のサポートがどの程度出来たかは、仕事をしている上で重要な意味を持つと思う。(No.35)

OJT は、対象者が入社して、社会人としてのこれからの道筋を示す一助になるものなので、非常にやりがいと責任を感じる。(No.72)

成長の手助けができる。(No.25)

また、〈人に喜んでもらえたと実感する〉については、以下のように語られている。

成長の手助けができると、人に喜んでもらえる。(No.25)

分からないことがあり、困っている人に素早く回答をすることで、その人たちを助けられている。(No.60)

お客様に喜んでもらえること。(No.17)

これらの回答から、メンターが、メンタリング行動を通じた組織の次世代育成や顧客満足への貢献を果たし、「自分」のみならず、「他者」に対してもベネフィットをもた

らし、結果的に組織や社会にも貢献していることや、仕事の意味を実感することにつながっていることがわかる。

【組織・社会への貢献】

組織・社会への貢献は〈会社の成長につながっていると実感する〉と〈社会貢献につながっていると実感する〉から構成されている。例えば、〈会社の成長につながっていると実感する〉についての回答には以下のようなものがある。

若者を育てるということは、会社の将来を考えることでもある。指導する係としては間違った方向にいかないよう工夫する必要があると思っている。(No.78)

担当業務を効率よく成果を上げることで、関係各所へも良い影響があることを実感した。(No.69)

会社の未来に繋がっていく。(No.67)

こうしたコメントは、メンターは自らの指導が会社の将来に貢献することにより責任を実感していたと解釈できる。なお、〈社会貢献につながっていると実感する〉については、以下のように記述されていた。

人に説明することで改めて、社会貢献につながる仕事をしているのだと考えるきっかけになった。(No.9)

医療系で命に関わる仕事なので、行動一つ一つに意味を持つことの重要性を感じた。(No.44)

自分たちの仕事があるからこそ、街のインフラが整備され、日本の産業の発展に貢献できると言う意義に気づいた。(No.97)

こうしたコメントを見ると、メンターは、自らの支援行動に対して、【他者への貢献】から視点を広げ、【組織や社会への貢献】を実感し、結果的に自らの仕事の意義を認識していることが伝わってくる。

【仕事の意義の再考】

仕事の意義の再考は〈基本的な仕事にも意義を感じるようになる〉と〈仕事の意味を考え直すようになる〉から構成されている。例えば、〈基本的な仕事にも意義を感じるようになる〉について、次のような記述が見られた。

基本を教えている時、基本を再認識させられるので、意義とか実感が湧いてくる。
(No.21)

自分では常識と思っていたことが、新人がそのことを知らなかった時に教える必要があったと意味を感じた。(No.66)

普段、見過ごしがちな基本中の基本のことからの重要さに改めて気づくことがあった。
(No.102)

以上の記述により、メンターはメンティに基本業務を指導している中で、仕事の意義を感じるとともに、仕事の基本を再認識することで、「自らの成長」を実感していることがわかる。また、〈仕事の意味を考え直すようになる〉について、メンターはこのように述べている。

メンターを通して、改めて自分の仕事の意義を見直す機会にもあった。(No.49)

普段の仕事をいかに効率的にこなすか、楽できるかを考えている。説明したり、説得したりするために方法だけでなく目的や大義を伝えることで自分自身が仕事の意味を再確認する。(No.90)

何となく感じていた「楽しい」や「達成感」を言葉にして伝えることで、改めて仕事をしている意味を自分が考えさせられた。(No.92)

以上の回答により、メンタリングの実施を通じてメンターは、仕事に対する理解を深め、仕事の意義を改めて考えられるようになったことがわかる。

【自らの成長】

自らの成長は〈仕事の成果を実感する〉〈初心に立ち返ったと実感する〉〈使命感および責任感を感じる〉といった3つのカテゴリーから構成されている。例えば、〈仕事の成果を実感する〉について、以下のような回答が見られた。

指導したことを身につけてもらえて、周りからも成長させていると言ってもらえたら、自分自身の成長にも繋がっているのではないかと思っている。(No.21)

彼らがポジティブに振る舞えていることで、自分の能力の成長を感じたりしていた。(No.88)

OJT 受講者が試行錯誤しながらも仕事をこなしていくようになる姿を見ていると、それと同時に自分自身の成長のようなものを感じることがある。(No.102)

こうしたコメントにより、メンターは、メンティが「できなかった」から「できるようになった」といった成長を見てとることで、自らも成長したように感じる事が分かる。また、〈初心に立ち返ったと実感する〉については、以下のようなコメントが見られた。

忘れかけていた初心を取り戻させてくれた。(No.32)

初心に戻ることができる。(No.73)

人の失敗を見て、初心を忘れていたが人の命を授かる仕事に従事している身として、改めて考える。(No.75)

さらに、〈使命感および責任感を感じる〉について、以下のようなことが述べられている。

なんとなくこなしていた仕事が、本当に必要だと気づくことができた。(No.19)

職務に対する使命感を感じた。(No.36)

一個人としてではなく、全体として責任を感じられるようになった。(No.65)

以上の記述から、ベテランと見なされるメンターは、他者を指導することを通じて「初心」に戻り、改めて仕事が会社や社会にもたらす意義を認識し使命感と責任感を実感できたと考えられる。このようにしてメンターは、利他的思考が深まったことで、自分自身の成長を感じていた。

5.3 小括

本章は、メンターのメンタリングを通じた学習活動、およびそうした学習が仕事に対する意味付けに与える影響について、GTA 分析の手法を用いて探索的に検討した。その結果、以下の点が明らかとなった。第 1 に、メンタリングの支援行動としては、「仕事に関する指導」「心理的安心感の提供」「ロールモデルの提示」に加え、「仕事の意義の提示」という機能が確認された。

第 2 に、メンターはメンタリング行動を通じて、自身の仕事を俯瞰的にとらえて内省し、自分自身に不足している知識や能力を獲得し、指導スキルや対人スキルを向上させていることが明らかになった。

第 3 に、メンターは、メンタリング行動を通じて、他者・組織・社会に貢献していることを認識することにより、自らの仕事の意義を再考し、自身が成長していることを実感していることがわかった。

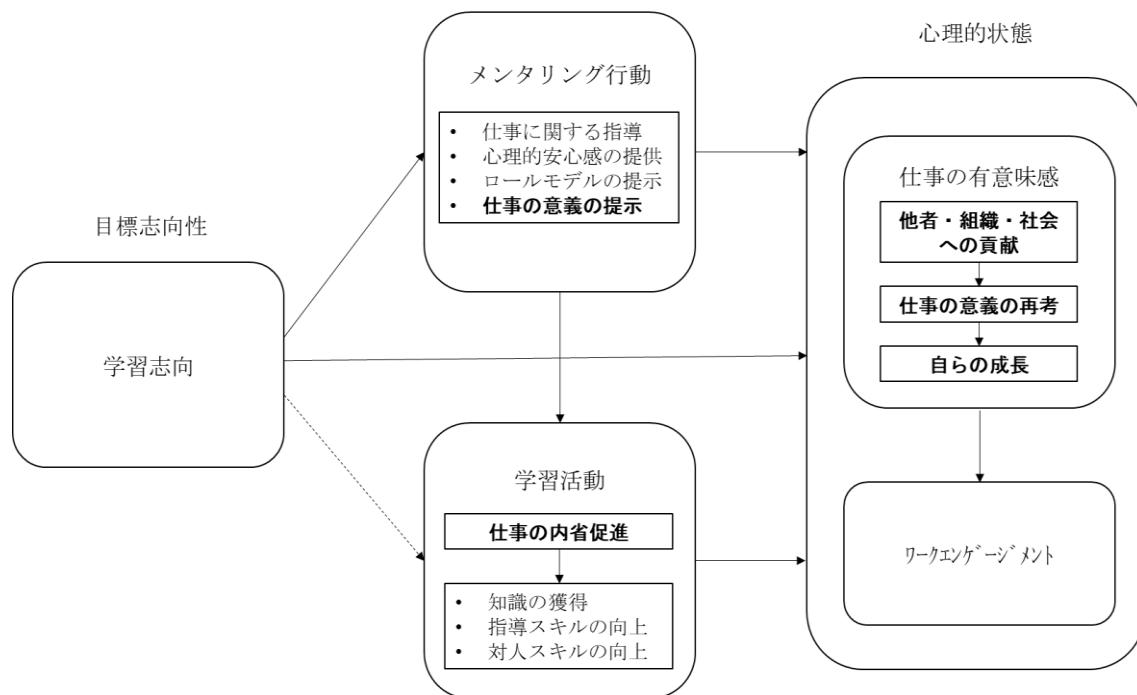
第6章 考察

職場におけるメンタリング行動は、個人の学習、キャリア、成長を促すための支援行動であり (Allen *et al.*, 2017; Kram and Hall, 1989; 麓, 2019) , 企業はメンタリング制度を導入することによって、組織内の人材開発や技術伝承を進め (Noe, 1988), 変化する環境に適応することができるといわれている (Ostroff and Kozlowski, 1993; Lentz and Allen, 2009 ; 中原, 2010) 。しかし、従来の研究は、メンティのキャリア発達に焦点を当てる傾向が強く、メンタリングの実施がメンターの特有な心理や学習に及ぼす影響については十分に検討がなされていない (Eby and Roberston, 2020; Janssen *et al.*, 2016) 。

本稿の冒頭で述べたように、メンタリングに対してベネフィットを感じる事がメンターのモチベーションにつながり、効果的メンタリングを作り出すには必要不可欠である。そこで、本研究は、メンターが、メンタリングを通してどのように仕事の有意味感をもち、ワークエンゲージメントを高めるのか (RQ1) , また、どのように知識やスキルを獲得しているのか (RQ2) を検討することにより、効果的なメンタリングを生み出すメカニズムの解明をミックス法によって試みた。

図6-1は、本研究の発見事実を要約したものである。具体的には、定量的分析により、キャリアメンタリング行動が、仕事の有意味感を介してワークエンゲージメントを促進すること、また、キャリアメンタリングや仕事の有意味感は、学習志向によって規定されていることを明らかにすることができた。また、定性的分析では、メンターのメンタリング行動を通じた学習は、内省により促進されることに加え、そうした学習が他者・組織・社会に対する貢献を知覚させることにより、仕事の意味や自己成長を感じるようになることが明らかになった。

以下では、本研究の発見事実に基づき、理論的および実践的インプリケーションを提示した上で、本研究の限界とメンタリング研究の今後について論述する。



注：図中の実線矢印は、本研究で研究の対象となった関係を示しており、点線矢印は十分に検討できなかった関係を示している。また、太字で示した箇所は、本研究における独自の発見を意味している。

図6-1 本研究の発見事実

6.1 発見事実と理論的インプリケーション

第1に、定量的分析により、キャリアメンタリングは、仕事の有意味感を媒介して、ワークエンゲージメントを促進することが示された。この点に関して、メンターはメンティの成長や成功に貢献することを通して、自らの仕事に価値や意味を感じることができ (Cox, 2000; Hu *et al.*, 2014; Washington and Cox, 2016) , さらに仕事に深く関与するようになる」と解釈できる。また、メンターは、メンティのキャリア目標を達成することを支援する過程で (Allen *et al.*, 1997; Rekha and Ganesh, 2019) , メンティや同僚から尊敬と信頼を得ることにより (Kram and Isabella, 1985) , 仕事に意味を感じるようになる」と考えられる。先行研究では、メンタリングがメンターの自己肯定感、仕事上の達成感 (Kennett and Lomas, 2015) , 自己高揚感 (Rekha and Ganesh, 2019) を高めることが報告されているが、仕事の有意味感との関係は検討されてこなかった。これに対し、本研究

は、メンタリング行動がメンターの仕事に対する有意味感を高め、結果的にワークエンゲージメントを促進することを明らかにした点に理論的貢献があると考ええる。

第2に、定量的分析によって明らかになったもう1つの発見は、学習志向が、直接的に、またはキャリアメンタリングを通して間接的に仕事の有意味感を高めていたことである。これは、学習志向の高いメンターほど、メンタリングの実施を挑戦的なミッションであると理解し (Pintrich, 2000; Dweck, 1986, May *et al.*, 2004; VandeWalle, 1997) , 知識やスキルを上達させる機会と見なすためであると解釈できる (Dweck and Leggett, 1988; Matsuo, 2019) 。この発見事実は、学習志向の高い個人が、困難や支障などを学習の機会として認識する傾向があるという従来知見 (Dweck, 1986; VandeWalle *et al.*, 1999) と一致するものである。一方、先行研究では、メンターの学習志向がメンタリングを通して個人学習を促進することが報告されているが (Godshalk and Sosik, 2003; Rekha and Ganesh, 2019) , 本研究は、メンターの学習志向がメンタリングを媒介して、ワークエンゲージメントと密接に関係している仕事の有意味感を高めていることを明らかにした点に学術的な意義があるといえる。

第3に、定性的分析により、メンターは、メンタリング行動を通じて他者・組織・社会への貢献を果たしていることに気付くことで、仕事の意義を再考し、自身の成長を認識していることが明らかになった。この発見事実は、メンタリングが仕事の有意味感を高めるだけでなく、その有意味感が自己成長感とつながっていることを示している。また、こうした結果は、メンタリング行動に積極的に取り組むメンターが、次世代育成に貢献し (麓, 2019), 同僚・上司から承認と信頼を得ることで自己高揚感・自己効力感を向上させ (Eby *et al.*, 2006; Kennett and Lomas, 2015; Wang *et al.*, 2018) , 仕事の意義や自己成長を感じるようになったと解釈できる。従来研究では、メンターが、メンタリング行動を通じて職務満足感などのポジティブな経験を得ていることが報告されているが (Allen *et al.*, 2017) , そうした経験がどのように生じるかについては不明であった。本研究は、メンタリング行動を通じて、仕事の意味付けや自己成長が喚起されるメカニズムを明らかにしたことに学術的な新しさがあると考えられる。

第4に、メンターはメンタリング行動を通じて、自身の仕事を俯瞰的にとらえて内省

することにより、自分自身に不足している知識を獲得し、指導能力や対人的スキルを向上させていることが定性的分析により確認された。この結果は、メンタリングを実施するという行為が、メンターの内省を喚起し、経験学習 (Kolb, 1984) や変容的学習 (Mezirow, 1990) を促進していることを示唆している。先行研究では、メンターが、メンタリングを通して、新たな知識やスキルを獲得するようになることが報告されている (Kennett and Lomas, 2015; Allen *et al.*, 1997; Ghosh and Reio, 2013) , 本研究は、経験学習およびリフレクション理論の観点から、メンターの学習活動を検討した点に重要な理論貢献があると考ええる。

第5に、メンタリングの支援行動に関して、「仕事に関する指導」「心理的安心感の提供」「ロールモデルの提示」に加え、「仕事の意義の提示」という行動が定性的分析によって抽出された。この点は、メンターがメンタリング行動において、単にメンティに仕事の内容を伝えるだけでなく、組織における業務の理解を促すために、仕事の有意味感を重視していることを示している。上記4つのメンタリング行動のうち、仕事に関する指導はキャリア的機能 (Kram, 1988; Scandura, 1992) , 心理的安心感は心理社会的機能、ロールモデルの提示はロールモデリングと対応しており、メンタリングの主要な機能として、これまで多くの研究により検討されてきた (Hunt and Micheal, 1983; Noe, 1988; Scandura, 1992) 。これに対して、仕事の意義の提示は、先行研究で明示的に言及されておらず、メンタリングにおける「仕事の意味付け」 (Bailey *et al.*, 2017; Lepisto and Pratt, 2017) の重要性を示唆している。また、メンティに仕事の意義を提供することを通して、メンター自身も仕事の価値と意義に対する理解が深まることが考えられる。この解釈は、メンタリング行動が仕事の有意味感を促進するという定量的分析の結果と一致するものである。これまで指摘されてきた、メンタリングのキャリア的機能および社会心理的機能に加えて、メンターが持つ仕事の有意味感にも影響を及ぼしうる「仕事の意義の提示」というメンタリング行動を特定した点に本研究における独自の発見があると思われる。

6.2 実践的インプリケーション

発見事実と理論的インプリケーションを踏まえ、以下では、実践的インプリケーションを提示する。第1に、人事部門は、メンタリングによってメンターが仕事の意味を感じることができるような教育プログラムを開発・提供する必要があるだろう。なぜなら、メンターとしての役割を担うことは、本業に携わる時間が割かれるほか、心理的負担も重くなるため (Allen *et al.*, 2006) , メンタリング行動によるメリットを事前に理解することで、メンターの心理的負担や不安が解消され、積極的なメンタリング行動が行われると期待できるからである。また、メンターの上司はメンタリングの開始前に、メンターと事前面談を行い、メンタリングのメリットを伝えるとともに、定期的なミーティングにおいて、メンタリングを通じた仕事の意味を確認することで、メンターのさらなる参加意欲を高めることができると考える。

第2に、本研究では、学習志向がメンタリングの基盤となり、仕事の有意味感を高めていたことから、人事部門は、学習志向の高い人材をメンターに指名すると同時に、メンターの学習志向を高めるためのトレーニングを実施する必要があるだろう (Noordzij, van Hooft, van Mierlo, van Dam and Born, 2013) 。具体的には、メンターを選抜する際には、本研究の定量的分析で用いた測定尺度等を用いて学習志向を測定し、スコアの高い人材を優先すべきである。また、メンタリング教育を行う際に、学習志向を高めるプログラムを同時に実施し、両者を組み合わせることで、メンターのモチベーションを上げることができると考えられる。

第3に、メンタリグプログラムを開発する上で、また、メンター教育の際に、メンタリングが他者・組織・社会に対する貢献に密接に関係していることを意識させるべきである。そうしたプログラムや指導により、メンターは、自身の仕事の意義を再検討するとともに、自己成長感を持つことができると考えられる。また、メンタリングを通じたポジティブな経験を体験したメンターをメンティに割り当てることができると、組織はさらなる効果的なメンタリングを創り出すことが期待できるだろう。

第4に、メンターが自身の仕事を内省することによって、メンタリング経験から学習したことを考えると、人事部門は、メンタリング・プログラムの策定やメンターの選抜

に関して、内省する能力を考慮に入れる必要があるだろう。具体的には、メンターを割り当てる際には、パーソナリティ特性といった資質を重視するばかりでなく、上述した学習志向と合わせて、メンターが内省を通して経験からどれだけ学習できるかを検討すべきであろう。また、メンター向けの研修を実施する際に、個別面談において仕事経験の内省を促し、内省する能力を高める教育のコンテンツを用意することが、メンターの学習を促進するために効果的であると思われる。

第5に、メンターに対しては、メンティに仕事の意義を教えるスキルを教育することが重要になる。具体的には、メンター向け研修の中で、これまでの仕事経験を振り返る機会を作り、仕事の意義を言語化し、メンティに伝える準備をさせることが考えられる。また、定期的にメンティに対するサーベイを実施することで、適切に仕事の意義の伝達が行われているかどうかを確認すべきであろう。こうした施策を通じて、メンター自身がメンタリングを通して仕事の意味を理解する力を高めることが期待できる。

6.3 本研究の限界および今後の課題

最後に、本研究の限界およびメンタリング研究における今後の課題について提示する。第1に、本研究は公式メンタリングに焦点を当て、メンタリング経験がメンターにもたらすインパクトについて検討してきたが、職場におけるメンタリング手法は多様化している。したがって、今後の研究においては、メンタリングの手法やアプローチがメンターの学習や仕事の有意味感に与える影響を分析する必要があるだろう。なぜなら、情報技術の発達により、対面だけでなく、メールや SNS などの端末を用いたさまざまなメンタリングが広がっていることが予想されるからである (Allen *et al.*, 2017)。

第2に、本研究は、インターネットによる自由記述式質問紙調査データを用いて定性的な分析を実施したが、回答者一人当たりの情報量が少ない傾向にあった。今後は、インタビュー調査によって詳細なデータを収集した上で、メンタリング行動がメンターにもたらす仕事の有意味感や学習との関係性を検証し、効果的なメンタリングのメカニズムを明らかにする必要があるだろう。

第 3 に、本研究は日本企業に勤務している日本人のメンターのみを対象としているが、現代企業におけるメンタリングの実施とその効果には、文化的要因が大きく影響を及ぼしている (Wang *et al.*, 2018)。したがって、日本籍以外のメンター、または多国籍の従業員を支援対象としたメンタリングを検討することで、本研究の知見をグローバル企業の人材育成に一般化することが期待できる。

最後に、本研究は、組織の新卒 1 年目社員を対象に調査を行ったが、中堅社員またはミドルのマネージャーを対象としたメンターの学習経験を検討することで、新卒社員のために行うメンタリングとは異なる学習活動が見いだされる可能性がある。一定レベルの程度知識とスキルが身についた中堅社員やミドルに対して実施するメンタリングは、組織の活性化と変革に重要な役割を果たすと言われており (藤井・金井・開本, 1996), 組織の長期的発展にとって重要な取り組みであると考えられる。

参考文献

英語文献

- Aguinis, H. and Glavas, A. (2019). On corporate social responsibility, sensemaking, and the search for meaningfulness through work. *Journal of Management*, 45(3), 1057-1086.
- Allen, T. D. (2007). Mentoring relationships from the perspective of the mentor. *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice*, 123-147.
- Allen, T. D. and Eby, L. T. (2003). Relationship effectiveness for mentors: Factors associated with learning and quality. *Journal of Management*, 29(4), 469-486.
- Allen, T. D., Eby, L. T., Chao, G. T. and Bauer, T. N. (2017). Taking stock of two relational aspects of organizational life: Tracing the history and shaping the future of socialization and mentoring research. *Journal of Applied Psychology*, 102, 324-337.
- Allen, T. D., Eby, L. T. and Lentz, E. (2006a). Mentorship behaviors and mentorship quality associated with formal mentoring programs: closing the gap between research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 567.
- Allen, T. D., Lentz, E. and Day, R. (2006b). Career success outcomes associated with mentoring others: A comparison of mentors and non-mentors. *Journal of Career Development*, 32(3), 272-285.
- Allen, T. D. and O'Brien, K. E. (2006). Formal mentoring programs and organizational attraction. *Human Resource Development Quarterly*, 17(1), 43-58.
- Allen, T. D. and Poteet, M. L. (1999). Developing effective mentoring relationships: Strategies from the mentor's viewpoint. *The Career Development Quarterly*, 48(1), 59-73.
- Allen, T. D., Poteet, M. L. and Burroughs, S. M. (1997). The mentor's perspective: A qualitative inquiry and future research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 70-89.
- Bagozzi, R.P. and Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.

- Bailey, C., Madden, A., Alfes, K., Shantz, A. and Soane, E. (2017). The mismanaged soul: Existential labor and the erosion of meaningful work. *Human Resource Management Review*, 27(3), 416-430.
- Bakker, A. B. and Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3), 209-223.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. and Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22(3), 187-200.
- Baruch, Y. and Holtom, B. C. (2008). Survey response rate levels and trends in organizational research. *Human Relations*, 61(8), 1139-1160.
- Breevaart, K., Bakker, A. B., Demerouti, E., and Machteld, V. D. H. (2015). Leader-member exchange, work engagement, and job performance. *Journal of Managerial Psychology*, 30(7), 754-770.
- Bryant, S. E. and Terborg, J. R. (2008). Impact of peer mentor training on creating and sharing organizational knowledge. *Journal of Managerial Issues*, 20(1), 11-29.
- Cartwright, S. and Holmes, N. (2006). The meaning of work: The challenge of regaining employee engagement and reducing cynicism. *Human Resource Management Review*, 16(2), 199-208.
- Chandler, D. E., Kram, K. E. and Yip, J. (2011). An ecological systems perspective on mentoring at work: A review and future prospects. *Academy of Management Annals*, 5(1), 519-570.
- Chao (1990). Exploration of the conceptualization and measurement of career plateau: A comparative analysis. *Journal of Management*, 16(1), 181-193
- Chao, G. T., Walz, P. and Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with non-mentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45(3), 619-636.
- Charmaz, K. (2008). Grounded theory as an emergent method. *Handbook of Emergent Methods*, 155, 172.

- Chughtai, A.A. and Buckley, F. (2011). Work engagement: antecedents, the mediating role of learning goal orientation and job performance. *Career Development International*, 16(7), 684-705.
- Chung, C. E. and Kowalski, S. (2012). Job stress, mentoring, psychological empowerment, and job satisfaction among nursing faculty. *Journal of Nursing Education*, 51(7), 381-388.
- Cox, E. (2000). The call to mentor. *Career Development International*, 5(4/5), 202 - 210.
- Creed, P. A., King, V., Hood, M. and McKenzie, R. (2009). Goal orientation, self-regulation strategies, and job-seeking intensity in unemployed adults. *Journal of Applied Psychology*, 94(3), 806.
- Creswell, J. W. and Creswell, J. (2003). *Research design*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L. and Smith, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. *Bethesda (Maryland): National Institutes of Health*, 2013, 541-545.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Darwin, A. (2000). Critical reflections on mentoring in work settings. *Adult Education Quarterly*, 50(3), 197-211.
- Dreher, G. F. and Ash, R. A. (1990). A comparative study of mentoring among men and women in managerial, professional, and technical positions. *Journal of Applied Psychology*, 75(5), 539.
- Duda, J. L. and Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040.
- Dweck, C. S. and Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256.

- Eby, L. T., Durley, J. R., Evans, S. C. and Ragins, B. R. (2006). The relationship between short-term mentoring benefits and long-term mentor outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 69(3), 424-444.
- Eby, L. T. and Lockwood, A. (2005). Protégés' and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 67(3), 441-458.
- Eby, L. T. and Robertson, M. M. (2020). The psychology of workplace mentoring relationships. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 7, 75-100.
- Ensher and Murry (1997). Effects of race, gender, perceived similarity, and contact on mentor relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 50(1997), 460-481
- Fornell, C., and Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18(3), 382-388.
- Ghosh, R. and Reio Jr, T. G. (2013). Career benefits associated with mentoring for mentors: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 106-116.
- Glaser, B. G. and Strauss, A. L. (1967) *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Godshalk, V. M. and Sosik, J. J. (2003). Aiming for career success: The role of learning goal orientation in mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 417-437.
- Graen, G. B. and Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6, 219-247.
- Guevara, K. and Ord, J. (1996). The search for meaning in a changing work context. *Futures*, 28(8), 709-722.

- Haggard, D. L., Dougherty, T. W., Turban, D. B., and Wilbanks, J. E. (2011). Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of Management*, 37(1), 280-304.
- Hansford, B., Tennent, L. and Ehrich, L. C. (2002). Business mentoring: help or hindrance? *Mentoring and Tutoring*, 10(2), 101-115.
- Hayes, J. and Allinson, C. W. (1998). Cognitive style and the theory and practice of individual and collective learning in organizations. *Human Relations*, 51(7), 847-871.
- Higgins, M. C. and Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *Academy of Management Review*, 26(2), 264-288.
- Hooper, D., Coughlan, J., and Mullen, M. R. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal on Business Research Methods*, 6(1), 141-146.
- Hu, C., Pellegrini, E. K. and Scandura, T. A. (2011). Measurement invariance in mentoring research: A cross-cultural examination across Taiwan and the US. *Journal of Vocational Behavior*, 78(2), 274-282.
- Hu, C., Wang, S., Yang, C. C. and Wu, T. Y. (2014). When mentors feel supported: Relationships with mentoring functions and protégés' perceived organizational support. *Journal of Organizational Behavior*, 35(1), 22-37.
- Huang, L. and Luthans, F. (2015). Toward better understanding of the learning goal orientation–creativity relationship: The role of positive psychological capital. *Applied Psychology*, 64(2), 444-472.
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: Growth for both mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771-783.
- Hunt, D. M. and Michael, C. (1983). Mentorship: A career training and development tool. *Academy of Management Review*, 8(3), 475-485.

- Janssen, S., van Vuuren, M. and de Jong, M. D. (2016). Informal mentoring at work: A review and suggestions for future research. *International Journal of Management Reviews*, 18(4), 498-517.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Kennett, P. and Lomas, T. (2015). Making meaning through mentoring: Mentors finding fulfilment at work through self-determination and self-reflection. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 13(2), 29.
- Klein, H. J., Noe, R. A. and Wang, C. (2006). Motivation to learn and course outcomes: The impact of delivery mode, learning goal orientation, and perceived barriers and enablers. *Personnel Psychology*, 59(3), 665-702.
- Kolb, B. (1984). Functions of the frontal cortex of the rat: A comparative review. *Brain Research Reviews*, 8(1), 65-98.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625.
- Kram, K. E. (1988). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. New York: University Press of America.
- Kram, K. E. and Hall, D. T. (1989). Mentoring as an antidote to stress during corporate trauma. *Human Resource Management*, 28(4), 493-510.
- Kram, K. E. and Isabella, L. A. (1985). Mentoring Alternatives: The Role of Peer Relationships in Career Development. *Academy of Management*, 28(1), 110-132.
- Lankau, M. J., Riordan, C. M. and Thomas, C. H. (2005). The effects of similarity and liking in formal relationships between mentors and protégés. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 252-265.

- Lankau, M. J. and Scandura, T. A. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships: Content, antecedents, and consequences. *Academy of Management Journal*, 45(4), 779-790.
- Lentz, E., and Allen, T. D. (2009). The role of mentoring others in the career plateauing phenomenon. *Group & Organization Management*, 34(3), 358-384.
- Lepisto, D. A. and Pratt, M. G. (2017). Meaningful work as realization and justification: Toward a dual conceptualization. *Organizational Psychology Review*, 7(2), 99-121.
- Levinson, Darrow, Klein, Levinson and McKee (1978). *The seasons of a man's life*. The Random House Publishing Group.
- Lindell, M. K. and Whitney, D. J. (2001). Accounting for common method variance in cross-sectional research designs, *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 114.
- Luna, G. and Cullen, D. L. (1995). *Empowering the Faculty: Mentoring Redirected and Renewed*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 3. ERIC Clearinghouse on Higher Education, One Dupont Circle, NW, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.
- Macey, W. H. and Schneider, B. (2008). The meaning of employee engagement. *Industrial and Organizational Psychology*, 1(1), 3-30.
- Matsuo, M. (2019). Empowerment through self-improvement skills: The role of learning goals and personal growth initiative. *Journal of Vocational Behavior*, 115, 103311.
- May, D. R., Gilson, R. L. and Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), 11-37.
- Menges, C. (2016). Toward improving the effectiveness of formal mentoring programs: Matching by personality matters. *Group & Organization Management*, 41(1), 98-129.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, 1(20), 1-6.

- Mitchell, M. E., Eby, L. T. and Ragins, B. R. (2015). My mentor, myself: Antecedents and outcomes of perceived similarity in mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 1-9.
- Mullen, E. J. (1994). Framing the mentoring relationship as an information exchange. *Human Resource Management Review*, 4(3), 257-281.
- Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41(3), 457-479.
- Noordzij, G., van Hooft, E.J., van Mierlo, H., van Dam, A. and Born, M.P. (2013). The effects of a learning-goal orientation training on self-regulation: A field experiment among unemployed job seekers. *Personnel Psychology*, 66, 723-755.
- Nunnally, J. C. (1978). An overview of psychological measurement. In B.B. Wolman (Ed.), *Clinical diagnosis of mental disorders: A handbook*, Plenum Press (pp.97-146), New York (1978).
- Ostroff, C. and Kozlowski, S. W. (1993). The role of mentoring in the information gathering processes of newcomers during early organizational socialization. *Journal of Vocational Behavior*, 42(2), 170-183.
- Ozolins, U. (2009). Back translation as a means of giving translators a voice. *Translation and Interpreting*, 1(2), 1-13.
- Peduzzi, P., Concato, J., Kemper, E., Holford, T. R. and Feinstein, A. R. (1996). A simulation study of the number of events per variable in logistic regression analysis. *Journal of Clinical Epidemiology*, 49(12), 1373-1379.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B. and Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of Psychology*, 63, 539-569.

- Ragins, B. R. and Cotton, J. L. (1993). Gender and willingness to mentor in organizations. *Journal of Management*, 19(1), 97-111.
- Ragins, B. R. and Kram, K. E. (2007). The roots and meaning of mentoring. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (pp. 3-15). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ragins, B. R. and McFarlin, D. B. (1990). Perceptions of mentor roles in cross-gender mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 37(3), 321-339.
- Ragins, B. R. and Scandura, T. A. (1999). Burden or blessing? Expected costs and benefits of being a mentor. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 20(4), 493-509.
- Ragins, B. R. and Verbos, A. K. (2007). Positive relationships in action: Relational mentoring and mentoring schemas in the workplace. In Dutton, J. and Ragins, B. R. (Eds.), *Exploring positive relationships at work: Building a theoretical and research foundation* (pp.91-116). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rekha, K. N. and Ganesh, M. P. (2019). Factors influencing mentors' learning from mentoring relationships: insights from a serial mediation study in India. *International Journal of Training and Development*, 23(3), 221-239.
- Salanova, M. and Schaufeli, W. B. (2008). A cross-national study of work engagement as a mediator between job resources and proactive behavior. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(1), 116-131.
- Scandura, T. A. (1992). Mentorship and career mobility: An empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 13(2), 169-174.
- Scandura, T. A. and Ragins, B. R. (1993). The effects of sex and gender role orientation on mentorship in male-dominated occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 43(3), 251-265.

- Scandura, T. A. and Schriesheim, C. A. (1994). Leader-member exchange and supervisor career mentoring as complementary constructs in leadership research. *Academy of Management Journal*, 37(6), 1588-1602.
- Scandura, T. A. (1998). Dysfunctional mentoring relationships and outcomes. *Journal of Management*, 24(3), 449-467.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. and Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716.
- Schrodt, P., Cawyer, C. S. and Sanders, R. (2003). An examination of academic mentoring behaviors and new faculty members' satisfaction with socialization and tenure and promotion processes. *Communication Education*, 52(1), 17-29.
- Steger, M. F., Dik, B. J. and Duffy, R. D. (2012). Measuring meaningful work: The work and meaning inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment*, 20(3), 322-337.
- Timans, R., Wouters, P. and Heilbron, J. (2019). Mixed methods research: what it is and what it could be. *Theory and Society*, 48(2), 193-216.
- Tsoukas, H. and Chia, R. (2002). On organizational becoming: Rethinking organizational change. *Organization Science*, 13(5), 567-582.
- Turban, D. B. and Lee, F. K. (2007). The role of personality in mentoring relationships. *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*, 9, 21-50.
- Turban, D. B., Moake, T. R., Wu, S. Y. H. and Cheung, Y. H. (2017). Linking extroversion and proactive personality to career success: The role of mentoring received and knowledge. *Journal of Career Development*, 44(1), 20-33.
- VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 995-1015.

- VandeWalle, D., Brown, S. P., Cron, W. L. and Slocum Jr, J. W. (1999). The influence of goal orientation and self-regulation tactics on sales performance: A longitudinal field test. *Journal of Applied Psychology*, 84(2), 249.
- Wang Y. H., Hu, Ch. Y., Hurst, C. S. and Yang, Ch. Ch. (2014). Antecedents and outcomes of career plateaus: The roles of mentoring others and proactive personality. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 319-328.
- Wang, S., Tomlinson, E. C. and Noe, R. A. (2010). The role of mentor trust and protege internal locus of control in formal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 95(2), 358.
- Wang, P., Zhao, X. and Lim, A. C. (2018). Leveraging Subordinates for Performance: How Managers Benefit from Mentoring Relationships. *Journal of Career Development*, <https://doi.org/10.1177/0894845318783079>.
- Warneken, F. and Tomasello, M. (2009). The roots of human altruism. *British Journal of Psychology*, 100(3), 455-471.
- Washington, R. and Cox, E. (2016). How an evolution view of workplace mentoring relationships helps avoid negative experiences: The developmental relationship mentoring model in action. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(4), 318-340.
- Waters, L. (2004). Protégé–mentor agreement about the provision of psychosocial support: The mentoring relationship, personality, and workload. *Journal of Vocational Behavior*, 65(3), 519-532.
- Wen, P., Chen, C., Dong, L. and Shu, X. (2019). The role of mentoring in protégés' subjective Well-Being. *Journal of Career Development*, 46(2), 171-183.
- Williams, L. J., Hartman, N. and Cavazotte, F. (2010). Method variance and marker variables: A review and comprehensive CFA marker technique. *Organizational Research Methods*, 13(3), 477-514.

- Woods, S. A. and Sofat, J. A. (2013). Personality and engagement at work: The mediating role of psychological meaningfulness. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(11), 2203-2210.
- Wright, K. B. (2005). Researching Internet-based populations: Advantages and disadvantages of online survey research, online questionnaire authoring software packages, and web survey services. *Journal of Computer-mediated Communication*, 10(3), JCMC1034.
- Young, C. A., Haffeejee, B. and Corsun, D. L. (2018). Developing cultural intelligence and empathy through diversified mentoring relationships. *Journal of Management Education*, 42(3), 319-346.
- Young, A. M. and Perrewé, P. L. (2000). The exchange relationship between mentors and protégés: The development of a framework. *Human Resource Management Review*, 10(2), 177-209.

日本語文献

- 久村恵子 (1997). メンタリングの概念と効果に関する考察. *経営行動科学*, 11(2), 81-100.
- クラム・キャシー (2003). (渡辺直登・伊藤和子訳) 『メンタリング: 会社の中の発達支援関係』. 白桃書房 (Kram, K.E. [1988]. *Mentoring at work: developmental relationships in organizational life*, Lanham, [Md.]: University Press of America).
- 島津明人 (2017). 健康でいきいきと働くために: ワーク・エンゲイジメントに注目した組織と個人の活性化. *心身健康科学*, 13(1), 20-22.
- ストラウス・アンセルム, コービン・ジュリエット (1999). (南裕子・操華子・森岡崇・志自岐康子・竹崎久美子訳). 『質的研究の基礎: グラウンデッド・セオリーの技法と手順』. 医学書院 (Strauss, A. and Corbin, J. [1990]). *Basics of qualitative research. Sage publications*).
- 田中聡・中原淳.(2017). 新規事業創出経験を通じた中堅管理職の学習に関する実証的研究. *経営行動科学*, 30(1), 13-29.
- 長崎貴裕 (2014). インターネット調査の問題点と今後 (特集 統計調査の方法と課題). *統計*, 65(12), 26-31.
- 中原淳 (2010). 『職場学習論: 仕事の学びを科学する』. 東京大学出版会.
- 灘光洋子, 浅井亜紀子, 小柳志津 (2014). 質的研究方法について考える: グラウンデッド・セオリー・アプローチ, ナラティブ分析, アクションリサーチを中心として. *異文化コミュニケーション論集*, 12, 67-84.
- 埴淵知哉, 村中亮夫, 安藤雅登 (2015). インターネット調査によるデータ収集の課題—不良回答, 回答時間, および地理的特性に注目した分析—. *E-journal GEO*, 10(1), 81-98.
- 藤井博, 金井寿宏, 開本浩矢 (1996). ミドル・マネジャーにとってのメンタリング—メンタリングが心的活力とリーダーシップ行動に及ぼす効果. *ビジネスレビュー*, 44(2), 50-78.

- 麓仁美 (2019). 組織における協力行動のマネジメント: 仕事の設計がメンタリング行動と向社会的モチベーションに与える影響. *組織科学*, 53(2), 43-56.
- 梁誠崇 (2007). グラウンデッドセオリーと現象学的記述の位相についての一考察. *大阪大学教育学年報*, 12, 27-40.
- リチャーズ・リン (2009). (大谷順子・大杉卓三訳) 『質的データの取り扱い』. 北大路書房 (Richards, L. [2005]. *Handling Qualitative Data: A Practical Guide*. Sage).

資料 1 定量的分析にて使用した質問紙調査票

学習志向 (Vandewalle, 1997)

Q1. 仕事を進める上での、あなたの 姿勢や信念 についてお伺いします。 以下の項目について、当てはまる番号をご記入ください。	全く その通り	その通り	どちらとも いえない	違う	全く 違う
私は自分の能力を高めるために、仕事に関係する資料をよく読む。	⑤	④	③	②	①
多くを学ぶことができる挑戦的な仕事に取り組みたい。	⑤	④	③	②	①
私はよく新しいスキルや知識を獲得する機会を求めている。	⑤	④	③	②	①
新しいスキルを身につけることができる挑戦的で難しい仕事が好きである。	⑤	④	③	②	①
たとえリスクをおかしても、自分の仕事上の能力を高めることは大切である。	⑤	④	③	②	①
高いレベルの能力や才能が要求される状況で働くことが好きである。	⑤	④	③	②	①

キャリアメンタリング (Scandura and Ragins, 1993)

Q2. あなたが担当している新人社員との関係や、指導内容についてお伺いします。以下の項目について、当てはまる番号をご記入ください。	全く その通り	その通り	どちらとも いえない	違う	全く 違う
私は、新入社員のキャリアに関心を示している。	⑤	④	③	②	①
私は、新社員に課題を出している。	⑤	④	③	②	①
私は、新入社員の仕事についてコーチしている。	⑤	④	③	②	①
私は、新社員に昇進の機会に関する情報を与えている。	⑤	④	③	②	①
私は、新入社員の仕事上の目標設定を支援している。	⑤	④	③	②	①
私は、時間をとって、新入社員のキャリアを考えている。	⑤	④	③	②	①

仕事の有意味感 (Steger et al., 2012)

Q3.今の仕事をどのように捉えているかについてお伺いします。 以下の項目について、当てはまる番号をご記入ください。	全く その通り	その通り	どちらとも いえない	違う	全く 違う
意味のあるキャリアを見つけることができた。	⑤	④	③	②	①
今の仕事が自分の人生に意味をもたらしていることを理解している。	⑤	④	③	②	①
自分の仕事を有意義にするものが何であるかがわかっている。	⑤	④	③	②	①
自分の目的に合致した仕事を見つけることができた。	⑤	④	③	②	①
今の仕事を通して個人的に成長できると感じている。	⑤	④	③	②	①
今の仕事を通して、自分自身をより良く理解することができる。	⑤	④	③	②	①
今の仕事を通して、自分の周りの世界を理解することができる。	⑤	④	③	②	①
今の仕事は、世の中において重要であるとはいえない。	⑤	④	③	②	①
今の仕事は、世の中に良い影響を与えている。	⑤	④	③	②	①
今の仕事は、意味のあることを社会に提供している。	⑤	④	③	②	①

ワークエンゲージメント (Schaufeli et al., 2006)

Q4. 仕事をしているときの、あなたの状態についてお伺いします。 以下の項目について、当てはまる番号をご記入ください。	常に	頻繁に	時々	まれに	全く ない
仕事をしているとき、エネルギーが満ちている感じがする。	⑤	④	③	②	①
仕事をしているとき、自分の中に力強さや活力を感じる。	⑤	④	③	②	①
私は、自分の仕事に熱中している。	⑤	④	③	②	①
仕事は、私に意欲を与えてくれる。	⑤	④	③	②	①
朝目覚めたとき、仕事がしたくなる。	⑤	④	③	②	①
集中して仕事をしているとき、幸せを感じる。	⑤	④	③	②	①
私は、自分の仕事に誇りを感じる。	⑤	④	③	②	①
私は、仕事に没頭している。	⑤	④	③	②	①
私は、仕事をしているとき我を忘れている。	⑤	④	③	②	①

資料 2-1 自由記述調査にて使用した質問項目

質問№	質問項目	内容
Q1	メンタリング行動	あなたはOJT担当者・メンターとして、担当する若手社員・職員に対して、どのような支援をしていますか？（していましたか？）例えば、「悩みやメンタル面での相談役」「将来的なキャリアや仕事面での相談」「お手本となる働き方を見せる」等の観点から、具体的にご記入ください。※OJT担当者・メンターとしての活動経験が複数回ある方は、直近のことについてお答えください。
Q2	メンタリング行動による学習	前問で答えのOJT担当者・メンターとしての活動を通して学んだことを、どのように仕事に活用していますか（または、仕事に活かそうと考えていますか）？具体的にご記入ください。
Q3	メンタリング行動を通じて感じた意味や意義	前問で答えのOJT担当者・メンターとしての活動を通して、自分が担当している「仕事の意味」や「仕事の意義」に気づくことはありますか？具体的にどのような仕事の意味や意義を実感したかについてご記入ください。特に仕事の意味や意義を感じない場合には、その理由について具体的にお答えください。
Q4	メンタリング行動による成長	前問で答えのOJT担当者・メンターとしての活動を通して、どのようなときに自分自身の成長を感じますか？具体的にご記入ください。

資料 2-2 定性的分析で使用した自由記述データ

以下では、抽出された諸カテゴリーに対応している本文中で紹介しきれなかった自由記述項の詳細を示す。

《メンタリング行動》：【仕事に関する指導】

〈基本知識及びスキルを 教示する〉	新しく入って来られた方に、毎日の流れややるべき仕事を伝えた。転職してきて自分より目上なので、アドバイスなどではなく、やり方のみ伝えた。(No.6)
	基本的には仕事の基礎になる部分の教育を行った。その後、それを応用できるようにする為の教育を実施した。(No.7)
	基礎知識を身につけてもらうため、テキストなどを用いて指導する。(No.28)
	業務の説明をするだけでなく、若手ならではの目線で入社当初分からなかったことや、初歩的なメモのとりかた、上司との付き合い方なども。(No.60)
〈操作のお手本を見せる〉	基本的な考え方と知識を教える事を前提とし、柔軟に対応出来るようにすること。(No.70)
	後輩の手本となるように行動する。(No.4)
	仕事の流れを教えるために一緒に行動する。(No.38)
	理解をスムーズにしてもらうため、まずは自分自身の仕事のやり方を手本として見せてから説明する。(No.59)
〈実践させる〉	お手本を見せる。(No.89)
	適切な難易度の仕事を与えて、自分で考えさせる。(No.13)
	自ら考え、実践へと移せるようにさりげなくアドバイスするようにしている。(No.33)
	自分で考えさせ自分で行動を起こすように誘導する。(No.63)
〈フォローを行う〉	具体的な業務課題を与え、調査検討をさせて解決まで導く。(No.72)
	基本のベースは座学等で教えるが、何でも実践が1番であるという考えなので、若手社員に実務をさせる。(No.97)
	わからなければその都度聞いてもらい、それに応えていく。(No.6)。
	アンケートを取り、それに応えられるように動いている。(No.25)
	配属後などに書類作成など慣れていないことに対して、こちらから呼び掛けをするなどのフォローをする。(No.65)
	一定期間で面談を行い、ギャップやわからない事を掘り起こし、クリアにする。また新人は対面のため、不明点などすぐフォロー出来る体制を整える。(No.70)
	まず定期的に面接をして、業務上の疑問点をあげてもらおうようにしている。(No.81)

《メンタリング行動》：【心理的安心感の提供】

＜忍耐強く教える＞	質問を何度でもしやすいように、「わからないことは何回聞いてもいいからね」と伝えていた。(No.9)
	共に業務をこなしながら1つずつ慣れさせる。(No.45)
	一度教えたことでも、分からなければ何度か説明して飲み込めるまで教えるようにしている。(No.47)
	どんな些細な質問にも相手が理解したというまで丁寧に教える。最近の新卒は、今まで見てきた全員が自主的にノートを取るという感覚を持っていないので指導する場合は「ノートにとって」とこちらから指示するようにしている。(No.81)
	業務知識については、一度ではなく何度も丁寧に説明する。わからない、忘れたという場合にも何度も説明する。(No.96)
＜話しやすい環境作りに心掛ける＞	仕事中に怪我をさせない、しないように一番注意した。また、なんでも話せる雰囲気にするように気を付けていた。(No.1)
	仕事中に怪我をさせない、しないように一番注意した。また、なんでも話せる雰囲気にするように気を付けていた。(No.1)
	なるべく質問しやすい雰囲気を作る。(No.31)
	悩んでいることに対して、一緒に解決できるよう手伝った。こうすべきというより、こうしたらどうかという感じで話した。(No.79)
	愚痴や意見を言いやすくして、やりやすい環境を作ってあげる。(No.94)
＜相談相手になる＞	とにかく堅い話にならないように意識をして伝えていた。(No.102)
	仕事やプライベートの悩みを聞くようにした。(No.20)
	自分の時間を削って相談に乗る。(No.54)
	悩みを聞きアドバイスするように努めていた。(No.59)
	なるべく親しみやすく接して、相談してもらえるように立ち振る舞う。(No.92)
＜積極的にコミュニケーションをとる＞	上司に言われていたことを噛み砕いて説明しアドバイスをする。(No.101)
	面接も定期的に行った。(No.51)
	若手社員（職員）は不慣れな点も多く、悩み事が多いと思うので積極的にコミュニケーションを取った。(No.59)
	業務にとどまらず、あらゆる場面でコミュニケーションを取りやすい職場作りをしている。(No.60)
	仕事面での相談においても同様であるが、とにかく、片手間に聞くのではなく、しっかり向き合って聞く姿勢を見せることに配慮していた。(No.88)
	とにかく聞くように教えている。積極的コミュニケーションを取る、フィードバックを行う。また、定期的にわかっているか、こちらから聞くようにしている。(No.100)

《メンタリング行動》：【ロールモデルの提示】

〈自らの経験及び知識を共有する〉	会社の考えや心構えを教えたり、自分の経験を伝えたりして、やる気を出させることを念頭において接していた。(No.39)
	自分の経験から+α情報もつたえる。(No.53)
	仕事に必要な知識を共有。(No.57)
	自分がその年次だったときに意識していたこと、行っていたことを伝える。(No.101)
〈働く姿勢を見せる〉	あくまで1つのやり方として私の仕事の仕方を教え、自主性や臨機応変さを培ってもらえるような教え方をした。(No.11)
	正社員と契約社員が一緒に働いているため、契約社員との付き合い方、向き合い方を、自らが手本となるような働き方を見せる。(No.28)
	お手本となる働き方を見せることを大事にしている。(No.35)
	知識欲に素直に楽しんで自己責任で学習する事は、損じゃ無く、楽しく生きる最高の手段である事を見せるようにする。(No.77)
	働き方については、自らが動じない、明るく取り組むという姿を見せることで、自らを引っ張ることで、自然とついていってもらいやすいようにしていたつもり。(No.88)

《メンタリング行動》：【仕事の意義を提示する】

〈仕事の意義を提示する〉	相手がどのような仕事をしたいかを引き出し、実践できるように心がけている。(No.15)
	今できること、近い将来の自分、遠い将来の自分を具体的にイメージさせ、目標を持たせる。(No.18)
	なぜこの仕事が必要なのか説明し、理解してもらう。(No.19)
	仕事をするうえで、自分が担当している仕事が組織の中で、あるいは社会の中でどのような位置づけがされているのかを常に意識しながら仕事に取り組むようにといったことは伝えようとしている。いわば、「木を見て森を見ず」のような感覚で仕事をしても、仕事の本当の面白さや意義は見いだせないということは伝えたいと思っている。(No.49)
	実際に描いていたもののギャップを感じる子も多いので、改めて仕事に対してやりがいを感じてもらえるようにする。(No.92)

《メンタリング行動による学習》：【仕事の内省促進】

＜自らの仕事への振り返りが促進される＞	メンターとしての活動を通じて、自らの仕事内容を改めて振り返ること で成長につながっていると感じている。(No.15)
	指導を通して自分の不足している面に気づいた。(No.37)
	普段普通に行っている行動、考え方を言葉にして伝えることで改めて必 要性を考えることが出来た。(No.44)
	マニュアルを再確認して知識をリフレッシュし、教え方も日に日に振り 返し更新。自身をもって色々教えられるようになった。(No.53)
＜俯瞰で考えるようになる＞	仕事に取り組むにあたり、その仕事がなぜ必要なのかなどを意識するよ うになった。(No.95)
	標準化にあたって物事を一般化する意識が根付いた。(No.4)
	自分が対応する時広い視野を持つよう心がけるようになった。(No.11)
	また自分の目の前の仕事だけでなく、新人やチーム全体を見ることが出 来るようになった。(No.90)
＜仕事に対する理解が深まる＞	より周りが見えるようになったので、サポートや結果を出す為の行動が 変わった。(No.92)
	仕事に取り組むにあたり、その仕事がなぜ必要なのかなどを意識するよ うになった。(No.95)
	手順やルールを確認することで、自分の知識も深くなった。(No.52)
	新人に教えるためには自分自身がしっかりと理解していないと相手に教 えることが出来ないの、改めて勉強することによって自分の知識が増 えた。(No.59)
＜仕事に対する理解が深まる＞	何も知らない新人に理解してもらえらるまで、知識を落とし込める。 (No.62)
	教えられないことがある場合に、自らの業務知識の見直しができた。 (No.63)
	他人任せにせず、手本を示す必要があり、自分のスキルも再強化させ る。(No.93)

《メンタリング行動による学習》：【知識の獲得】

〈相手から学ぶ〉	時には今まで自分が思いつかなかった疑問をなげかけられたりして、自分も勉強になった。(No.7)
	顧客に説明する立場にあるので、わからなくなるのはどのような事なのか、説明の参考になった。(No.9)
	素人ならではの、普段聞かれない質問に上手く回答出来た。(No.16)
〈知識を刷新する〉	自分が実践してきたことを改めて振りかえり、良かった点や悪かった点を見つめなおすことで自分に必要なことを理解できることを学んだ。(No.15)
	知識がつき責任感も増す。上司のサポートも自信をもって行えるようになった。(No.53)
	知識の最新化や見直しを行うことに活用している。(No.63)
	新人からの質問を調べてから答える時に知識が増えた実感する。(No.66)
	新しい気づきや考え方を実践する。(No.89)

《メンタリング行動による学習》：【対人スキルの向上】

＜共感スキルが向上する＞	失敗したときにその人の気持ちになって考えるようになった。(No.1)
	同じ悩みを共有できたこと。(No.24)
	今の新人の気持ちに寄り添え、自分に置き換えて考えることができるようになった。(No.25)
	どういう考えでミスに繋がったのかなど、相手の立場に立って物事を考えたりするようになった。(No.59)
	共感スキルが上がったと感じた。(No.68)
＜説明力が向上する＞	物事を体系的にとらえ、説明するスキルが身についた。指導やお客様への説明のシーンで活用できる。(No.4)
	なかなか自分の考えを伝える事が難しいと思って勉強して、日々良くなっていったのでその点は成長できたと思う。(No.39)
	人に伝えるにはどうすれば伝わりやすいかなどを考えたりして、コミュニケーション能力が磨かれていると感じた。(No.59)
	マニュアル上でしか話せなかった言葉を自分の言葉で話せた時、あらゆる場面で受けた問い合わせに、マニュアルでは分かりづらい言葉をわかりやすい言葉に変換して回答している。(No.60)
＜対人理解力が向上する＞	仕事上、他人に説得したり説明したりすることが多いので、知識の少ない相手に対して分かりやすく説明が出来るようになった。(No.90)
	今までの経験や教えてもらったことや、指導する人への指導方法に個人差がある。(No.42)
	主観的にではなく、周囲の関係も考慮して進められるようになった。(No.65)
	考え方は人それぞれのため、予想しない回答は自分と違った感性を知る機会になる。顧客への連絡時に声色でしか判断できないため、知識として生かしている。(No.70)
＜忍耐力が鍛えられる＞	相手の意見を必ず聞く。(No.25)
	じっくり育てる。見守ることであるべく自分が手を出さないようにしている。(No.26)
	丁寧に取り組むようになった。(No.40)
	カルシウムがいらなくなった。(No.54)
	どんな時にも相手の意見を受け入れる。(No.82)

《メンタリング行動による学習》：【指導スキルの改善】

＜指導方法を見直す＞	失敗をすぐ指摘するのではなく、どうしてそうなったかを話し合うようにしている。(No.1)
	基礎的な事は今の自分の全ての業務に通じているので、もう一度基礎的なところから改善部分を洗い出して、効率的に業務ができるよう活かしていきたい。(No.7)
	やる気を引き出すように相手と向き合い、チームの成果に貢献できるよう工夫する。(No.69)
	人を責めず、失敗を責めず、全てを建設的に持つて行く対応するようになった。(No.77)
＜多様な教育場面に活用する＞	教える過程で気づいた、自分の担当業務の改善点を改める。(No.97)
	取引先の若手にも同様の指導をしている。(No.43)
	部下や若い関係者の指導に活用している。(No.46)
	OJT以外の新人にも指導したりする。(No.53)
	学生指導や次の新人への教育につなげる。(No.73)
＜OJTを組織的に改善していく＞	部下に対しては、日常的に同様の取り組みを行うこととしている。(No.85)
	次年度の研修をより良いものにするように、振り返りを行い、次年度の研修内容の改善に生かしている。(No.28)
	何人も教えることで、みんながどこで躓くのが分かってくる。マニュアル作りなどに活かす。(No.47)
	今後新人が入社したときのマニュアル作成。(No.57)
	新人だけではなく、社内での勉強会など活かせるようにする。(No.64)
	誰でもマスターしやすいOJT教育の仕組みを今までの経験を基に構築していく。(No.102)

《仕事の有意味感》：【他者への貢献】

＜人の成長に繋がっていると実感する＞	成長の手助けが出来る。(No.25)
	いずれは今教えている新入社員が、自分のような人に教える立場になるので、もてる知識や技術をつたえていくこと。(No.28)
	ハードな職場環境の中で、未来を担う若手のサポートがどの程度出来たかは、仕事をしている上で重要な意味を持つと思う。(No.35)
	OJTは、対象者が入社して、社会人としてのこれからの道筋を示す一助になるものなので、非常にやりがいと責任を感じる。(No.72)
	誰かの成長を感じられるときに非常にうれしい。(No.84)
＜人に喜んでもらえたと実感する＞	お客様に喜んでもらうこと。(No.17)
	人に喜んでもらえる。(No.25)
	人に感謝される時。(No.29)

《仕事の有意味感》：【組織・社会への貢献】

＜会社の成長に繋がっていると実感する＞	組織としてスキルや知識の独占は非常に非効率を招き、多少時間がかかっても標準化や文書化して後世に継承すべきである。(No.4)
	自分の仕事が会社の根幹だと気づいた。(No.13)
	会社の未来に繋がっていく。(No.67)
	担当業務を効率よく成果を上げることで、関係各所へも良い影響があることを実感した。(No.69)
	現代の若い子がどのような考えを持って仕事しているのか把握することで、今後の部内での働き方を変えていくことの重要性を実感した。(No.103)
＜社会貢献に繋がっていると実感する＞	人に説明することで改めて、社会貢献につながる仕事をしているのだと考えるきっかけになった。(No.9)
	医療系で命に関わる仕事なので行動一つ一つに意味を持つことの重要性を感じた。(No.44)
	自分たちの仕事があるからこそ、街のインフラが整備され、日本の産業の発展に貢献できると言う意義に気づいた。(No.97)
	年次が経つことによる仕事やサービスを提供する側としての慣れが、OJT担当になることでカスタマー側の立場になって自分自身の仕事の社会に与える影響、みられかたを再認識した。(No.101)

《仕事の有意味感》：【仕事の意義の再考】

〈基本的な仕事にも意義を感じるようになる〉	基礎の大切さを感じた。(No.7)
	基本を教えている時、基本を再認識させられるので、意義とか実感が湧いてくる。(No.21)
	普段慣れている事でも根本が理解できるようになった。(No.31)
	自分では常識と思っていたことが、新人がそのことを知らなかった時に教える必要があったと意味を感じた。(No.66)
	普段、見過ごしがちな基本中の基本のことがらの重要さに改めて気づくことがあった。(No.102)
〈仕事の意味を考え直すようになる〉	当たり前にならなくなってきていること、ひとつひとつに意味について考えさせられる。(No.37)
	メンターを通して、改めて自分の仕事の意義を見直す機会にもなった。(No.49)
	教える立場なので、自分がきちんと仕事を理解していないと教えられない。安全に関わる仕事なので、今まで以上に細かく色々考えながらより仕事を行うようになった。(No.53)
	OJTを通してより、実際に自分の仕事の仕事を全うに取り組んでいるときの方が仕事の意味や意義を感じた。(No.59)
	もう一度自分の仕事の意味、目標を考えさせられる。(No.73)

《仕事の有意味感》：【自らの成長】

〈仕事の成果を実感する〉	指導したことを身につけてもらえて、周りからも成長させていると言ってもらえたら、自分自身の成長にも繋がっているのではないかと考えている。(No.21)
	自分の教えたことを、少しでも感じてくれた時に、自分も少しは成長したと感じた。(No.46)
	彼らがポジティブに振る舞っていることで、自分の能力の成長を感じたりしていた。(No.88)
	OJT受講者が試行錯誤しながらも仕事をこなしていくようになる姿を見ていると、それと同時に自分自身の成長のようなものを感じることもある。(No.102)
〈初心に立ち返ったと実感する〉	忘れかけていた初心を取り戻させてくれた。(No.32)
	初心に戻ることができる。(No.73)
	人の失敗を見て、初心を忘れていたが人の命を授かる仕事に従事している身として、改めて考える。(No.75)
	振り返ることができた。(No.76)
〈使命感及び責任感を感じる〉	なんとなくこなしていた仕事で、本当に必要だと気づくことが出来た。(No.19)
	職務に対する使命感を感じた。(No.36)
	上になれば責任感が自ずとついてくる。(No.45)
	仕事に対する責任感を強く実感した。(No.63)
	一個人としてではなく、全体として責任を感じられるようになった。(No.65)

謝 辞

本論文の執筆に当たり、終始丁寧にご指導してくださった、指導教員の松尾睦教授に心より感謝申し上げます。松尾先生は、「探求と感動を大切にしながら研究すること」をモットーに、基本から応用まで多面にわたり私を研究者の道に導いてくださいました。松尾ゼミでは、「〇〇すべき」ではなく、常に「どうしたほうが良いと思うか」といった質問を投げかけることによって、個々の個性と素質に応じた「考える力」を伸ばしています。私はこの「探求と感動」を大切に、「考える力」を常に涵養し向上させることを肝に銘じて、今後の研究、キャリアを重ねていければと考えております。これまでの大学院の生活において、私が不安、躊躇、困惑などを覚えた時、怠け心が芽生えた時など、先生は一人の研究者だけでなく、人生の先輩として、さらに人の親として、いつもご自身の経験を踏まえながら、アドバイスをしてくださり、私が前に進めるように後押ししてくださいました。そのおかげで、本論文を完成することができ、博士課程を無事に修了することができました。深く感謝申し上げる次第です。本当にありがとうございました。

博士論文の審査にあたり、有用かつ的確なコメントを下された主査の阿部智和准教授と副主査の宇田忠司准教授にも、深く感謝の意を表したいと思います。主査の阿部先生は、合同ゼミを通じてだけでなく、学内でお会いするたびに、立ち止まって研究の進捗や近況についてお尋ねいただき、多くの有益なアドバイスを下さいました。宇田先生には博士課程入学の面接の時から、励みになるお言葉をかけていただきました。阿部先生と宇田先生のコメントにより論文の構成や整合性、研究方法、分析結果の記述等、詳細な内容を見直すことができました。両先生が情熱をもって厳しく指導して下さいたからこそ、より「厳密な」論文を書き上げることができたと思います。COVID-19によって、対面式の合同ゼミができなくなり、先生方とは直接にコミュニケーションをとる機会が少なくなりましたが、それでもオンラインを通して熱心なご指導をいただきました。審査の際にご指摘いただいたように、修了後は研究者として一人立ちする際の心構えや注意すべき点を念頭に入れ、精進したいと思います。心より御礼申し上げます。

博士論文の原稿に対しては、松尾ゼミ出身の永田正樹さん、吉野有助さんに何度も日本語を校正していただきました。永田さんは、質的分析の方法を、忍耐強く丁寧に教えて下さり、また原稿については肯定的なコメントをくださいました。いつも寛容な姿勢で接していただき誠にありがたく存じます。吉野さんには、奨学金申請のために短時間

で推薦文を作成していただいたり、励ましのお言葉をいただいたりしたことが忘れられません。お二人とも、フルタイムのお仕事を持ちながらご自身の論文を執筆していらっしゃる中で、私のお願いに対しても常に迅速かつ丁寧なレスポンスをくださったことに對し、心から深くお礼申し上げます。

修士課程の時代からお世話になり、私を常に応援してくれた高橋史早さんと小野寺美希子さんにも感謝申し上げます。高橋さんは、私が入学して1年くらいで博士を修了されましたが、来札の都度、食事に付き合ってくださいたり、愚痴を聞いてもらったり、貴重な助言や情報をたくさんくださいました。また修士論文、さらに博士論文に対しても、有益なコメントを多くいただきました。小野寺さんは、病院のお仕事と研究とで大変お忙しい中、明るく前向きに振る舞い、博士号取得後にも多くの研究成果を上げていらっしゃると思います。その姿を拝見し、大いに刺激を受けました。また、こちらが問い合わせたことに対してはいつも速やかに反応していただき、大変助かりました。お二人とも、院生生活における心強い先輩方であり、本当にありがたく思っております。

経済学院学院長の平本健太教授、経営系の岩田智教授、坂川裕司教授、岡田美弥子教授、相原基大准教授、諸先生の皆様、松尾ゼミの寺内伊久郎さん、築部卓郎さん、柴田裕介さん、蔡学晶さん、尹珺さん、院生の皆様、経済学院の教務・庶務係の皆様にも大変お世話になりました。博士課程のさまざまな節目において、励ましのお言葉や激励をいただいたおかげで、論文を書き進めることができました。心より感謝いたします。

中国から来日してこの5年間、いつも私を応援し、支え続けてくれた後藤太一さんに感謝いたします。入学当初、松尾先生の著書を全冊購入し祝ってくれたこと、時々東京からお土産を郵送してくれたこと、東京で入院した時には、毎日病院に来てくれて一緒に食事をとり、土日にはパソコンを病院に持ち込んで一緒に映画を見てくれたこと、不安な時、落ち込んでいた時に励ましてくれたこと、疲れた時、海に連れて行ってくれたり、お肉を御馳走してくれたりしたこと等々、数えきれないほどあらゆる方面から支えてくれました。おかげで、ここまで来ることができました。本当にありがとう。

最後に、なんでも「わがまま」を許してくれている家族、中国にいる両親の面倒を見てくれている弟、私のことを信じ支えてくれている友人たちに心より感謝申し上げます。皆さんに不安や心配をかけてしまったことが多々あるでしょうが、今後何かしらの機会を作って恩返しできればと思います。

2021年4月 林 麗桂