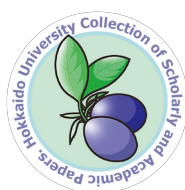




HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	日本のテニユアトラックにおけるメンタリング実践状況：教員アンケート調査の結果から
Author(s)	保坂, 雅子
Citation	高等教育ジャーナル：高等教育と生涯学習, 20, 15-27
Issue Date	2013-03
DOI	https://doi.org/10.14943/J.HighEdu.20.15
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/56819
Type	departmental bulletin paper
File Information	No2003.pdf



Mentoring for Tenure Track Faculty Members in Japan: Results of Faculty Surveys

Masako Hosaka*

Office for Diversity Management, Okayama University

日本のテニュアトラックにおけるメンタリング実践状況： 教員アンケート調査の結果から

保坂 雅子**

岡山大学ダイバーシティ推進本部

Abstract — In 2006, Japanese universities introduced a tenure-track system in which assistant professors were expected to focus on research in a more independent research environment. In the tenure track in Japan, pre-tenured professors are assigned a “mentor” who is supposed to assist them in the process of becoming a tenured professor. To construct an effective mentoring program for future faculty members, it is necessary to understand the current mentoring practices and perceptions of senior as well as junior professors about mentoring university professors in Japan. As yet, we know little about these practices and faculty perceptions.

This study reports the results of two faculty surveys that examined mentoring practices at Okayama University and perceptions of tenure-track professors and their mentors about mentoring. The results indicated that mentoring in tenure tracks generally focused on enhancing assistant professors’ research accomplishments, although the nature and the extent of the mentor’s involvement in the research project varied and both parties were unsure whether the mentoring relationship achieved its purpose. Lack of understanding of the concept of mentoring and the mentee’s developmental stage as a researcher seemed to contribute to the differences.

(Revised on 10 December, 2012)

1. はじめに

1.1. テニュアトラック制の導入

我が国において、大学教員の育成はエリート大学を中心として大学の講座で徒弟制的に行われてきた。そのため、若手教員の研究活動は講座の教授の影響下にあることが多く、人事の公平性や研究の

発展に関する数々の弊害が指摘されてきた (Horta, Sato, & Yonezawa 2011; Normile 2001)。近年、科学技術推進の観点から、公平で透明な手続きにより採用した若手研究者に対して自立可能な研究環境を保障し、一定期間後に審査を行った上で大学教員組織の正式な構成員とするかどうかを決定する、日本型テニュアトラック制の導入が進められている (文部科学省科学技術・学術政策局基盤政策課

*) Correspondence: Office for Diversity Management, Okayama University, 1-1-1 Tsumi-naka, Kita-ku, Okayama, Okayama, Japan 700-8530, e-mail: hosaka-m@adm.okayama-u.ac.jp

**) 連絡先：700-8530 岡山市北区津島中一丁目1番1号 岡山大学ダイバーシティ推進本部

2011)。

文部科学省では、科学技術人材育成費補助金（旧科学技術振興調整費）「若手研究者の自立的研究環境整備促進」事業（以下、若手自立事業）（2006～2010、既採択機関を対象に2014年まで継続予定）により大学におけるテニュアトラックの設置を教員の人件費・研究費等を含めて支援してきた。2011年からは、「テニュアトラック普及・定着事業」

（以下、普及定着事業）により、テニュアトラックを導入した大学のテニュアトラック教員に対してスタートアップ資金や研究費等の支援を行っている。

助教を中心とするテニュアトラックポストへの採用者の大半（74%）は他機関での研究職・ポスト経験者で、一般教員と比べると生産性が高いという（文部科学省科学技術・学術政策局基盤政策課2011）。2011年末の時点で、テニュアトラックの規模は約650名と小さいものの、48大学において整備されるまでに普及した（文部科学省科学技術・学術政策局基盤政策課2011）。しかしながら、2010年8月に策定された第4期科学技術基本計画でも、テニュアトラック制の普及、定着を進める大学への支援充実によって将来的には自然科学系の若手新規採用教員総数の3割相当をテニュアトラックとすることが目指されており、今後もテニュアトラックは加速度的に拡大することが見込まれている。

テニュアトラックにおいては、テニュアトラック教員（以下、TT教員）は自立した研究スペースを持ち、研究資源の活用において裁量を持つ。「若手自立事業」以来、多くのテニュアトラックにおいては、TT教員の研究活動を指導・助言する「メンター教員」が配置されており（独立行政法人科学技術振興機構2011）、TT教員とメンター教員となるベテラン教員との間に、研究資源を介在した従来の上下関係とは異なる先輩・後輩的な関係、つまりメンタリング関係を築くことが求められている。しかしながら、既存の教員組織を崩すことなく部分的に導入されたテニュアトラックにおいて、現場の大学教員がどのようにメンタリングという新しい関係を理解し、実践しているかということについてはまだよく分かっていない。

本稿では、「若手自立事業」および「普及定着事業」

によって支援されている2つのテニュアトラックを持つ岡山大学におけるTT教員およびそのメンター教員からみたメンタリングの実践状況および彼らのメンタリングに対する考えを、アンケート調査結果を基にして報告する。この研究では、以下の課題に答えることを目的とする。テニュアトラックにおけるメンタリングはどのような教員同士の関係の下で行われているのか？メンター教員およびTT教員は、大学教員のメンタリング関係についてどのように考えているのか。更に、異なる特徴を持つ2つのテニュアトラックの間で違いは存在するのか？本稿では、我が国における採用後の大学教員の育成が、将来、個人に中心を置いて行われるようになるために欠かせない仕組みであるメンタリング制度の整備に示唆を与えることを目指す。

1.2. 大学教員の育成におけるメンタリングの機能

ここでは、大学教員の育成においてメンタリングが盛んに活用されているアメリカの状況を整理しておく。アメリカでは、指導・支援関係にある者をメンターと呼ぶメンタリングの概念が発達しており（クラム2003）、職場においては構成員の円滑な職務遂行を可能にするため、構成員に対するキャリアおよび社会心理面での先輩構成員による支援を公式のプログラムとして行っている。大学においても、指導教員やコーチ、先輩教員には本来の職務遂行に加えてメンターとしての役割を果たすことが期待されている。大学教員およびその候補者である大学院生やポストドクを対象としても、教育者あるいは研究者養成の観点からメンタリングを実践するために公式のプログラムが用意されている。たとえば、教育力のある大学教員育成を目的とした「将来の大学教員養成プログラム（Preparing Future Faculty）」では、指導教員ではない大学教員が大学院生に教授面でのメンタリングを行っている（Girves, Zepeda, & Gwathmey 2005）。さらに、研究主宰者（PI）に対しては、全米科学財団（National Science Foundation）のグラントに申請する段階で雇用するポストドクに対する育成策としてキャリアカウンセリング、グラント申請の準備等を含めたメンタリング計画を作成することが2009年より義務

づけられている (Office for Postdoctoral Fellows, Harvard Medical School/Harvard School of Dental Medicine, National Science Foundation 2009)。

大学教員を対象としたメンタリング・プログラムも多様であり、教授者訓練 (Boyle & Boice 1998) や女性やマイノリティ等特定のグループの支援策 (Girves, Zepeda, & Gwathmey 2005; Quinlan 1999; De Vries & Webb 2006) 等特定の目的をもって全学的に行われているものがある一方で、学科レベルでは、若手教員のテニユア獲得過程を支援する担当者を置いたり、メンター教員を配置したりしている (Quinlan 1999)。マサチューセッツ州立大学アマス校のメンタリングに関するガイドによれば、公式にメンタリング関係にある教員同士の間では、メンタリングを受ける教員の以下の側面における発達を促進するために支援活動を行うことが期待されている (Office of Faculty Development, University of Massachusetts, Amherst 2009)。

- (1) 仕事を始めるに当たって
- (2) 研究
- (3) 教育
- (4) サービス (委員会・地域活動)
- (5) テニユア・評価の過程
- (6) 仕事と私生活の両立

大学院生の時代から独り立ちするまで出身大学の講座教授が面倒をみる日本の大学と異なり、大学間の移動が好ましいとされるアメリカの大学においては、教員組織に多様な大学の出身者を抱えており、新任教員の新しい仕事と教員組織への移行を促進するために、同僚による公式の支援制度としてメンタリング・プログラムが重宝されているといえよう。

詳細に紹介する余裕はないが、アメリカではこうした大学教員を対象とした公式のプログラムや大学教員間のメンタリングの実践に関する調査研究が積み重ねられており、メンタリングの内容がキャリア形成支援だけでなく、情報提供や友人としての付き合いを含むこと (Cunningham 1999; Sand, Parson, & Duane 1991) や、男性教員と女性教員との間にメンタリング実践やニーズの違いがあること (Clark & Corcoran 1986; Cunningham

1999)、学科内でのメンタリングに対する満足度が教員の立場によって異なること (Institutional Research & Faculty Development & Diversity, Harvard University 2008) 等が報告されている。

2. 調査方法

2.1. データ

a. 調査対象

調査が行われた国立総合大学である岡山大学には、2つのテニユアトラックが存在する。その1つは、「若手自立事業」による「異分野融合先端研究コア (以下、RCIS)」(2008-2013) であり、もう1つは女性教員数増加を目的に2010年に大学が設置し、2011年に「普及定着事業」に採択された女性限定の「ウーマン・テニユア・トラック教員制 (以下、WTT)」である。

両テニユアトラックともTT教員に対してメンター教員を配置しているが、違いもある。RCISではポストドク経験が応募要件で、独立したユニットにTT教員を一括採用し、5年のテニユア期間終了後に准教授に昇格させる。TT教員に対しては研究分野が近いメンターを全学教員の中から本人の指名により複数名配置している。一方、WTTへの応募にはポストドク経験は問われず、TT教員は受入部局に研究スペースを与えられ、1名のメンター教員を同部局からの推薦により配置される。WTTのテニユア期間は3年間である (当時)。

b. 調査の概要と回答者

調査は、岡山大学で2010-2011年に3回実施された「メンタリングに関する勉強会 (以下、勉強会)」において、まずメンター教員、次にTT教員を対象にして別々に実施された (岡山大学ダイバーシティ推進本部男女共同参画室 2011; 2012; 保坂 2012)。当該大学では2009年より文部科学省科学技術人材育成費補助金 (旧科学技術振興調整費) 女性研究者研究活動支援事業 (女性研究者支援モデル

育成) (旧女性研究者支援モデル育成事業)「学都・岡大発 女性研究者が育つ進化プラン」により女性研究者支援を推進してきた。勉強会は、ダイバーシティ推進本部男女共同参画室(室長: 沖陽子環境管理センター教授(大学院環境学研究科兼務)(当時))が、新任教員を対象としたメンタリング・プログラムを構想する過程で実施した。第1回はメンター教員に対する説明と講義, 第2回はメンター教員による意見交換, 第3回はTT教員による意見交換を行った。

調査では、以下の3点について尋ねた: メンタリングに関する知識, メンタリングの実践状況, メンタリングおよび公式メンタリング・プログラムへの期待(表1: 質問内容対照表)。実施時期の関係上、先ずメンター教員を対象にした「メンターアンケート」を作成し、アンケートの結果および意見交換の内容を踏まえてTT教員に対して「TT教員アンケート」を作成した。

表1: 質問内容対照表

	メンターアンケート	TT教員アンケート
メンタリングに関する知識	Q1: 「メンター」, 「メンタリング」について聞いたことがあったかどうか Q2: メンタリングに関する自己啓発機会の有無	Q1: 「メンター」, 「メンタリング」について聞いたことがあったかどうか Q2: メンタリングに関する自己啓発機会の有無
メンタリングの実践状況	Q3: メンター教員として行ってきたこと Q4: メンター教員としての課題および問題点 Q5: メンター教員になったの感想	Q3: 現在, 最も重要な人物 Q4: 大学院時代の指導教員との現在の関係およびその変化 Q5: メンター教員との関係の長さ Q6: メンター教員との関係およびその変化
メンタリングおよび公式メンタリング・プログラムへの期待	Q6: 若手研究者の育成に必要なこと Q7: 大学教員としてのメンター教員の役割	Q7: メンター教員への期待と満足度 Q8: 大学への期待

「メンターアンケート」(表2: メンター教員アンケート質問一覧)は、2010年12月に3度実施した第1回勉強会において、約10分間かけて無記名で実施した。RCIS関係13名, WTT関係2名, 合

計15名のメンター教員から回答を得た。

表2: メンター教員アンケート質問一覧

Q1 あなたはメンター教員になるまで「メンター」もしくは「メンタリング」という言葉を聞いたことがありましたか? 当てはまる番号を○で囲んで下さい。 ①あった ②なかった どのような機会に「メンター」もしくは「メンタリング」という言葉を聞いたことがありましたか? Q2 あなたはこれまでにメンタリングに関する講演会やセミナーに参加したり、本を読んだりしたことがありますか。当てはまる番号を○で囲んで下さい。 ①ある ②ない Q3 あなたはこれまでにメンター教員としてTT教員もしくはWTT教員に対してどのようなことを行ってきましたか。差し支えない範囲でお書き下さい。 Q4 あなたは、メンター教員としてどのような課題もしくは問題を抱えていますか。差し支えない範囲でお書き下さい。 Q5 あなたはご自分がメンター教員であることについてどのような感想をお持ちですか。よかったこと、悪かったこと、楽しかったことなど、差し支えない範囲で具体的に書き下さい。 Q6 あなたは若手研究者の育成にはどのようなことが必要だとお考えですか。 Q7 あなたは大学教員にとってメンターとはどのような役割を果たす人であるとお考えですか。
--

「メンターアンケート」では、関係するテニュアトラックやメンター教員としての経験年数については尋ねていないが、勉強会に参加したメンター教員リストからは以下の通り回答者の属性が分った。15名の回答者は全て男性で、1名の准教授を除いて教授であった。回答者の所属部局の内訳は自然科学研究科(理)4名, 同研究科(農)4名, 同研究科(工)3名, 環境学研究科2名, 医歯薬学総合研究科(医)2名であって、当時25名いた本学テニュアトラックのメンター教員全体の属性をほぼ反映していた。ただし、勉強会には6割のメンター教員しか参加していないことから、メンター教員全員に対して調査を実施した場合に同一結果となったかどうかは疑わしい。

一方、「TT教員アンケート」(表3: TT教員アンケート質問一覧)は、TT教員を対象として2011年5月に2度実施した第3回勉強会に先立ち、同年3-4月にメールおよび学内便により無記名で実施した。事前にアンケートを実施したのは、限られた勉強会の時間を有効に使い、意見交換のテーマ決定

や議事進行に役立てるためである。

表 3：TT 教員アンケート質問一覧

はじめに
Q1 あなたは、大学教員になるまで「メンター」もしくは「メンタリング」という言葉を聞いたことがありますか？当てはまる番号を○で囲んで下さい。 ①あった ②なかった
Q1-1 どのような機会に「メンター」もしくは「メンタリング」という言葉を聞かれましたか。
Q2 あなたは、これまでにメンタリングに関する講演会やセミナーに参加したり、本を読んだりしたことがありますか？当てはまる番号を○で囲んで下さい。 ①ある ②ない
Q3 大学教員としてのあなたにとって、現在、最も重要な人物は、あなたとどのような関係にある方ですか？ a. 大学院時代の指導教員 b. 大学院時代に知り合った指導教員以外の教員（具体的な関係は？：） c. 現在のメンター教員 d. その他（あなたとの関係をお書き下さい（例：友人、大学院での先輩、兄など）：）
Q3-1 b. もしくは d. を選ばれた方だけに尋ねします。「大学教員としてのあなたにとって、現在、最も重要な人物」である方とは現在どのような関係ですか？どのような態度で接していますか、どのような話をしていいますか、どのような活動を一緒にしていますか、どのような支援を受けていますか等、差し支えない範囲でお答え下さい。
Q3-2 d. とお答えになった方だけに尋ねします。その方は大学教員です（でした）か？ ①はい ②いいえ
あなたの大学院時代の指導教員についてお尋ねします。（複数いらっしゃる場合は、主たる方についてお答え下さい。）
Q4 あなたの大学院時代の指導教員とは現在どのような関係ですか？どのような態度で接していますか、どのような話をしていいますか、どのような活動を一緒にしていますか、どのような支援を受けていますか等、差し支えない範囲でお答え下さい。
Q4-1 あなたの大学院時代の指導教員との現在の関係は、あなたが大学院に在学していた時と比べて変化しましたか？変化したとすればどのように変化しましたか？差し支えない範囲でお答え下さい。
あなたのメンター教員についてお尋ねします。（複数いらっしゃる場合は、主メンターについてお答え下さい。）
Q5 あなたには現在メンター教員がいらっしゃると思いますが、メンター教員とはいつから、メンター・メンティーとしての関係をお持ちですか？ 平成 年 月から
Q6 メンター教員とは現在どのような関係ですか？どのような態度で接していますか、どのような話をしていいますか、どのような活動を一緒にしていますか、どのような支援を受けていますか等、差し支えない範囲でお答え下さい。
Q6-1 あなたのメンター教員との現在の関係はメンター教員と知り合ってからこれまでに変化しましたか？変化したとすればどのように変化しましたか？差し支えない範囲でお答え下さい。
Q7 あなたは、あなたのメンター教員に対してどのようなことを期待していますか？あるいはどのようなことを求めていますか？そして、あなたの期待あるいは要求は現在どの程度満たされていますか？差し支えない範囲でお答え下さい。
さいごに
Q8 あなたは、これからあなたが大学教員として成功するために、岡山大学に対してどのような支援を期待しますか？
Q9 あなたの性別を教えてください。 ①男性 ②女性

「TT 教員アンケート」でも各自の関係するテニュアトラックは尋ねていないが、在職年数および性別から回答者の関係するテニュアトラックが特定できた。（表 4：回答者一覧（在職年数別・性別））。なお、「TT 教員アンケート」には、対象となる RCIS お

よび WTT の TT 教員 17 名全員が回答した。WTT 教員の所属部局は以下の通りである：自然科学研究科（理）3 名、同研究科（農）2 名、保健学研究科 1 名、資源植物研究所 1 名。既に前年度に中間評価を受けて准教授となっていた RCIS の 4 名を除き、TT 教員は全て助教であった。

表 4：回答者一覧（在職年数別・性別）

在職年数	RCIS	WTT
2 年以上	9(2)	0
1 年以上 2 年未満	1(0)	4(4)
1 年未満	0	3(3)
合計	10(2)	7(7)

注：（ ）内は女性の内数。

2.2. 分析方法

「メンターアンケート」、「TT 教員アンケート」はそれぞれ別々に分析した。選択式の設問に関しては各選択肢を選んだ回答者数および割合を求めて傾向を分析した。自由記述の設問に関しては、内容の要約をするため、内容分析（content analysis）の手法により分析した（Berg 2001）。内容分析の手法では、回答者が各々思い思いの言葉で書いている内容の意味を端的に表す共通の言葉を定め、これを符号として該当箇所に付す（コード化）。コード化により、異なる記述がなされていても同一の意味を示す箇所には同じ符号が付せられる。コード化終了後、符号を意味に従って分類し、回答の意味内容を全体として整理した。分析にあたっては、符号の数を数えたり、符号間の関係を示す表や図を作成したりして、傾向を分析した。

暫定的な分析結果は、「メンターアンケート」の場合は第 2 回勉強会（2011 年 1 月実施）で、「TT 教員アンケート」の場合は第 3 回勉強会（同年 5 月実施）で報告し、それぞれメンター教員および TT 教員の意見および感想を求めて分析結果の信頼性を確保した（Lincoln & Guba 1985）。また全学的メンタリング・プログラムの検討に資するため男女共同参画室会議でも室員に対して報告した。

次に、2011 年 9 月の全学教員研修での勉強会の

成果に関する発表にあたっては（保坂 2011）、第2回および第3回勉強会で行われた意見交換の書き起こしの記録とともに両アンケートを分析のためのデータとして利用した。本稿の執筆にあたっては、改めて再びアンケート結果にデータを限定してコード化を行い、かつTT教員のデータに関しては関係するテニュアトラック等に区別して分析を洗練させた。このように間隔を開けて複数回にわたり分析を行うことにより、より客観的かつ正確にアンケート結果を理解できたと考える。

3. 結果

アンケートの結果は、設問の順序に従い、メンタリングに関する知識、メンタリングの実践状況、メンタリングおよび公式メンタリング・プログラムへの期待の3項目に分けて報告する。自由記述の設問の分析結果の報告にあたっては、分析結果の妥当性を示すために必要に応じて代表的な回答例を示す。TT教員に関しては、テニュアトラックや性別等により顕著な違いがあった場合にはその違いを報告する。

3.1. メンタリングに関する知識

メンタリングに関する知識については、メンター教員およびTT教員に対してほぼ同様に質問した。まず、9名のメンター教員（60%）が「メンター教員になるまで」に「メンター」もしくは「メンタリング」という言葉を聞いたことがあったと回答したのに対し、TT教員の場合は6名（35.3%）だけが「大学教員になるまで」に「メンター」もしくは「メンタリング」という言葉を聞いたことがあったと回答した。

「メンター」もしくは「メンタリング」という言葉に触れた機会について尋ねたところ、メンター教員からは9の、TT教員からは10の機会が挙げられた。「米国在学中（メンター教員）」、「学内の会議等で（メンター教員）」、「岡山大学に赴任してから（TT教員（男性））」といった回答からは、学会や職場等の大学教員としての仕事を通じてメンタリ

ングに触れていることが分かる。なお、これまでにメンタリングに関する講演会やセミナーに参加したり、本を読んだりしたことがある者は、メンター教員3名（20%）、TT教員5名（29.4%）にとどまった。

3.2. メンタリングの実践

a. メンター教員からみたメンタリングの実践

メンタリングの実践状況について、メンター教員に対してはメンター教員として行ってきたこと、メンター教員になっての感想、そしてメンター教員としての課題および問題点という形で尋ねた。

メンター教員として行ってきたこと

これまでメンター教員としてTT教員に対して何を行ってきたかを尋ねたところ、全員から回答があり、25件が挙げられた。回答からは、メンタリングの内容とメンタリング行為の方向性、そしてメンタリング活動の頻度がうかがえた。教員が研究活動に集中できるように環境整備しているテニュアトラックの趣旨からみて当然ではあるが、メンタリングの内容に関しては「研究」という語句が圧倒的に多かった。「共同研究」や「セミナーの共同開催」等、研究者同士としてのより対等な形でのつきあいを示す内容もあった。一方、研究活動以外では、数名が研究室の運営やキャリア形成に関する事項を挙げるにとどまった。

TT教員とのメンタリングの関係性については、「支援・サポート」、「助言・アドバイス」、「指導」といった具体性や方向性が異なる表現が、どれが最も多いということもなく並んでいた。中には、「見守る・様子を見る」といった言葉で一步下がった緩やかな関係性を表現する者もいた。頻度に関しては、「毎週」、「日常的な研究サポート」から「依頼があれば対応しています。」、「ほとんど行っていない。」とまちまちであり、「定期的に面談」という形をとっている者は1名しかいなかった。

メンター教員としての感想

メンター教員であることについての感想を尋ねたところ、1名を除く全員から23件の感想が述べられた。

肯定的な感想は13件あり、「共同研究につながった。」「異分野の研究に触れることができた。」「触発される場合もあった。」等、研究活動上の利点を表明した感想と、「若い人を後継者として育てることができる点が良い。」等、若手教員の育成に関与することによる充実感を示した感想とがあった。一方、否定的な感想は10件あり、「測定装置をこわされてしまった。」等のトラブルの経験や、「よくわからないことも、責任をとらずに指導してしまう。」「専門分野内での評価が十分に把握できず、正当な評価ができるか疑問。」といったメンタリングにおける責任の持ち方への不安が挙げられた。

メンター教員の課題および問題点

メンター教員として抱えている課題および問題点に関しては、「特に（問題は）ない」あるいは空白で回答した者が6名（40%）いる一方で、9名（60%）から15件の課題および問題点が挙げられた。その中で目立ったのは次の2点である。1点目はTT教員の現在の職務や将来のキャリアに関するもので、「研究支援のための経費。」「対象者が将来のポストがもらえるか否か。」等があった。2点目は、「メンター教員のすべきことは何なのか？」のようにメンター教員の定義や役割に関する根本的なものであった。加えて、「お互い十分な時間が取れない。」とメンタリングのための時間や機会の不足を挙げた者や、共同研究者として「オリジナリティの帰属に関して。」問題を感じる者がいたことも見過ごせない。

b. TT教員からみたメンタリングの実践

大学教員になって間もないTT教員に対してメンタリングの実践状況について尋ねるにあたっては、公式のメンタリング関係にあるメンター教員に加えて大学院時代の指導教員を始めとするそれ以外の教

員との指導・支援の状況を把握することも重要であるとの考えから、まず「大学教員として、現在、最も重要な人物」について広く尋ねた上で、メンター教員および大学院時代の指導教員との関係とその変化について尋ねた。

メンター教員との関係およびその変化

まず、メンター教員との関係およびその変化について紹介する。ほぼ全員のTT教員が、メンター教員から研究面で指導、助言を受ける、あるいはメンター教員と共同研究していると、研究面での関係に関する回答をし、キャリア形成や教育、研究室運営等に関する回答は少数にとどまった。

研究面での関係においてはテニュアトラックによる違いが見受けられた。RCISではメンター教員と共同研究を行っている者が6名もいる一方、指導、助言を受けたり相談したりする者は2名にとどまり、研究者同士として対等な付き合いをしているように見受けられた。また、「たまに話をします。」「差し支えあり。」といった回答もあり、十分に接触していないのではないかと疑われる者もいた。一方、WTTでは「教えてもらっている。」「手伝いながら指導を受けている。」等、メンター教員が指導的立場に立ってTT教員の研究に密接に関与している様子がうかがえた。

「親しく交流させていただいており、学生さんを通した共同研究も行っています。(RCIS)」

「大学というシステムを教わる。大型研究費の申請に関する助言。学生との接し方などの助言。共同研究。学会活動参加の助言。非常に多くのサポートを受けており感謝しています。(RCIS)」

「研究については相談・指導を受けており、一緒に研究させてもらっています。私生活についても相談できる関係です。(WTT)」

メンター教員との関係の変化を尋ねた質問には、過半数の9名（52.9%）が「変化はない」と回答した。このうち6名は女性（RCIS 2名を含む）であった。回答者が変化の無さを肯定的に感じているかどうかについては知る術がないが、「変化した」とする6名の回答者に関しては、「より親しくなったと思う。(RCIS)」、「関係は強くなった。(WTT)」と

肯定的に発展したことを示す表現が目立った。

大学院時代の指導教員との関係およびその変化

大学院時代の指導教員との関係については、大半の回答者は、恩師としてつきあい続けているが日常的にはあまり接触することがないと述べた。

「指導教員は大学を既に退職している。折りに訪ねていたり、指導教員とOBで集まりを持つ(たりし)ている。いわゆる「活動」や「支援」といったものはない。親のように成長を見守ってくれている関係と言えるかもしれない。(RCIS)」

「学会などで会った際、研究の話をしています。アドバイスを受けることもあります。学生時代よりは距離を置いた様子で、ある程度独立した研究者として扱ってもらっています。(WTT)」

一方、指導教員と現在も密接な関係が続いているTT教員も6名(35.3%)いて、その場合、指導教員はメンター教員として研究活動に必要な機器・装置の使用や、旅費、学生派遣等において便宜をはかっていた。

大学院時代の指導教員との関係の変化を尋ねたところ、「今も変化していない」とする回答者は6名(35.3%)おり、うち5名は男性であった。「何らかの変化があった」とする回答者8名(47.1%)は、研究上の上下関係が弱くなった一方で、教育面に関しての指導・助言を受ける者もいる等、肯定的に指導教員との関係が発展的に変化している旨を説明した。

「変化した。学生の頃は、「指導」を受けていたが、現在それを受けることはほとんどない。(RCIS)」

「学生の時は指導教員←→学生の立場であったが、現在は共同研究者として一研究者の立場として接していると思う。(WTT)」

「あまり細かいアドバイス・指示・指導をしなくなった。こちらから相談をもちかけた場合には、話を聞いてくれ相談にのってくれる。(WTT)」

なお、大学院時代の指導教員との関係における変化の有無は、現在のつきあいの頻度とは無関係であるようであった。

大学教員として現在、最も重要な人物

TT教員が、大学教員として現在最も重要な人物と考える相手について、4つの選択肢(大学院時代の指導教員、大学院時代に知り合った指導教員以外の教員、現在のメンター教員、その他)により尋ねたところ、10名(58.8%)が「現在のメンター教員」、9名(52.9%)が「大学院時代の指導教員」を単独、あるいはその他の選択肢と共に挙げた(表5:大学教員として現在最も重要な人物)。勤務大学において公式に配置されたメンター教員と同様に、大学院時代の指導教員も果たす役割が大きいことがうかがえる。

表5:大学教員として現在最も重要な人物

関係	RCIS	WTT
現在のメンター教員	1	4(4)
大学院時代の指導教員	2(1)	1(1)
その他	3(1)	0
現在のメンター教員および大学院時代の指導教員	1	2(2)
大学院時代の指導教員および大学院時代に知り合った指導教員以外の教員	1	0
現在のメンター教員、大学院時代の指導教員、大学院時代に知り合った指導教員以外の教員	1	0

注:その他3名には、「同僚」、「共同研究者・アドバイスをくれる利害関係のない教員」、「研究面ではPOST-DOC時代の知り合いで今PIをしている人々」が含まれる。
()内は女性の内数。

その一方で、「大学教員として現在、最も重要な人物」として大学院時代の指導教員でも現在のメンター教員でもない人物を単独あるいはその他の選択肢と共に挙げた者は6名(35.3%)おり、全てRCISの教員であった(うち女性1名)。その人物とは、「すぐ近くにいて情報交換をしている。特に研究の進め方について参考にさせてもらっている。」といったように同僚あるいは共同研究者の関係にあった。TT教員の中でも公式な支援関係にあるメンター教員や指導教員以外の人物との間に強い関係を持つ者がおり、大学教員として重要な人物の幅広さには個人差があることが分かる。

3.3. メンタリング観

a. メンター教員のメンタリング観

メンター教員が考えるメンタリングおよび公式メンタリング・プログラムへの期待を知るために、メンター教員に対して、若手研究者の育成に必要なことおよび大学教員にとってメンター教員が果たす役割について一般論として尋ねた。

若手研究者育成に必要なこと

メンター教員全員から 20 件の若手研究者の育成に必要なことが挙げられた。最も多かったのはテニユアトラックで整備が進められている研究環境に関するものであった。6 名 (35.3%) が「資金」、「時間」、「設備」、「施設」のいずれか 1 つ以上を挙げた。他には、「自立」、「自由」、「身分の安定」、「経験」が複数の回答者からそれぞれ挙げられた。また、「論文の書き方の指導。」、「日ごろの discussion。」等の研究面での直接的指導に関する項目もあった。

大学教員にとってのメンターの役割

大学教員にとってのメンターの役割を尋ねたところ、11 名から 14 件の回答があった。「支援者」、「相談・助言相手」をメンターの役割だとする者が多かった。加えて、「自立への道すじを示す。」、「若手研究者を一人立ちできるようにする。」、「経験を基にリードしてくれる。」といったように指導者としての役割を挙げる者もいた。なお、空欄のままの回答者も 4 名 (26.7%) おり、メンターの役割に明確な定義を持てていないメンター教員も少なくなかった。

b. TT 教員のメンタリング観

TT 教員に対しては、彼ら自身のメンタリングのニーズを明らかにする狙いもあって、一般論ではなく、現在配置されているメンター教員および大学に対しての期待を尋ねた。

メンター教員に対する期待

期待の具体的な内容としては、現状と同様に「共

同研究」や「研究者の紹介」等の研究活動に関するものが大半である反面、「学生の指導」や「授業」等、教育面での指導・助言を求める意見が 5 名 (29.4%) からあり、現在よりも広い範囲でのメンターからの支援を期待していることが分かった。メンター教員との関係性に関しては、メンター教員からの介入の程度やメンター教員との距離感に関する意見があった。

「十分過ぎるサポートを受けています。かと言って過度に踏み込むことはなく、自主性も重んじてくださっているの、十二分に満たされています (RCIS)」

「現時点ではメンター教員の full バックアップのもと研究が続けられているが、後々、徐々に独立した立場になった時に、良い関係（距離感）が保てるようにしたい。(WTT)」

メンター教員への期待あるいは要求が満たされているかどうかについては、過半数にあたる 9 名が満足していると明言した。

「岡山大学への案内者としての役割、また研究、学生指導における助言者としての役割を求めています。私自身の期待は、ほぼ 100% 満たされています。(RCIS)」

「教員としてふなれなことが多いので、教育面についても今後教えていただきたいです。分からないことや悩みを聞いていただけるので満たされていると思います。(WTT)」

その他の回答者は、特に満足度について明言していなかった。不満を明確に述べた回答者はいなかったが、「もう少し研究のディスカッションをしてもらいたい。(WTT)」、「お互いの足を引っ張らなければいいと思っていますので、今のままがよいです。(RCIS)」といった意見もあり、完全には満たされていない TT 教員もいるという状況がうかがわれる。

大学に対する期待

大学に対する期待については、「あなたは、これからあなたが大学教員として成功するために、岡山大学に対してどのような支援を期待しますか？」と、あえてメンタリングという形態による支援に限

定せずに尋ねた。予想した通り、本設問に対する回答はかなり多様であり、必ずしもメンタリングにより解決できる性質のものばかりではなかったが、働きやすい研究環境の整備や出産・育児期の支援についてはWTTの5名のみが触れており、女性ならではのメンタリングのニーズがあることが分かった。

「女性研究者であるということもあり、出産・育児というこれから経験するであろう事に対して相談できる場（人）が必要であると思う。（WTT）」

4. 考察

4.1. メンタリングの内容

アンケート調査の結果、メンター教員、TT教員ともに現状は研究を中心としたメンタリング関係であると報告し、人的ネットワークの形成、研究プロジェクトの計画・管理、あるいはキャリアプランニングについて広い視点からの助言、あるいは教育や管理運営など大学教員としての他の重要な職務に関しての助言は行われていなかった。この焦点のあて方は、両者がメンタリング関係において行うことを十分に検討した上で納得して行われたのではなく、制度上十分に行われていないメンター教員の定義や双方のメンタリングに関する知識不足もあって、やむを得ず研究活動の遂行という現実的にすぐ取りかかれ、お互いにメリットがある内容に焦点があてられたようであった。一口に研究とはいっても、TT教員の研究プロジェクトに対するメンター教員の焦点の当て方や関係のあり方が様々であったことは、関係を柔軟に捉えていたことの証拠であろう。

しかしながら、あくまでも関係教員は従来の支援関係の枠組みからの発想によって行動したため、本来メンタリングプログラムで求められるような活動は行われていなかった。結果として、研究活動のための環境整備面での支援というメンター教員の責任を越えるとまで思われる支援を行うメンター教員がいる一方で、TT教員とメンター教員との間での接触があまりなく、余り機能していないメンタリング関係にある教員もいるようであった。

テニュアトラック担当部署としては、メンタリン

グの間柄を作る関係者に対してメンタリングに関して早期に情報提供した上で、制度としてメンター教員およびTT教員に期待することを明確に伝えるべきであったであろう。今後、テニュアトラックの普及拡大に伴い、ますます多くのベテラン教員がメンター教員として若手教員の養成に関与するようになるし、テニュアトラックに限らず広く自立的な研究環境が求められるようになることが予測される。将来、ますます競争的になる職場環境において大学教員同士が問題なくメンタリングの関係を築くことができるようになるためにも、現在テニュアトラックにおいてメンタリングにかかわっている教員に対する適切なガイダンスが重要である。

TT教員のメンタリングのニーズが満たされているかどうかを把握するためには、メンタリングの実践状況に関する報告の提出や、双方の立場にある教員に対するヒアリング等の実施により、テニュアトラック担当部署が継続してモニタリングすることも必要であろう。ニーズが満たされない場合は、直ちにメンター教員を変えたり、あるいはメンター教員に果たすべき役割を改めて伝えたりして、多様なTT教員のニーズに対応できるような仕組みを作る必要がある。同時に、メンター教員だけでは対応できない問題、例えば心理的な問題や教授技術等については、学内外の専門家を活用できるようにしておくことが有効ではないだろうか。

4.2. メンタリング関係を持つ相手

大学院での指導教員がTT教員のメンター教員となった場合、TT教員は指導教員との間に従来通りの研究上の深い関係を維持していた。指導教員がメンター教員にならない場合、指導教員との関係は自然と疎遠になる方向に進んでいて、その代わりにメンター教員との間に、指導教員に変わる第2の指導教員との密接な関係を築いたTT教員がいる一方、誰ともそこまでの関係を築かずに独立した教員への道を歩む教員もいた。

TT教員に対する他の教員との支援関係に関する質問への回答からは、TT教員が誰とどのような研究上のつながりを持っているかが、制度上のメンター教員との関係に影響してくるということが明ら

かになった。メンター教員を配置することによって研究を効果的に推進している TT 教員が一定数いる反面、出身大学や専門分野を初めとする個人の背景的要素によって TT 教員が重要であると考えられる人物や人脈の幅及びメンター教員の相対的重要性は異なっており、TT 教員によって制度の有効性は様々であるという点には注意が必要だ。

4.3. テニユアトラックによる違い

2つのテニユアトラックの TT 教員の間では、メンタリングの内容や潜在的ニーズ、メンター教員との関係性、それ以外の研究者との付き合いの幅等に関して違いが見受けられた。一言で言えば、WTT の教員が指導教員からメンター教員へとメンタリング関係を移行してメンター教員から指導・助言を受けていたのに対し、RCIS の教員の場合、メンター教員以外の共同研究者を開拓している一方で良くも悪くもメンター教員との関係は限定的なものにとどまっていた。WTT と RCIS のメンタリングの実践はなぜ異なっていたのであろうか。

2つのテニユアトラックは、制度上、テニユア期間の長さやメンター教員の数や配置方法、そして研究室の場所等に違いがある。RCIS の教員は、ポスドク経験が応募要件であるだけでなく、WTT に比べて1-2年長くテニユアトラックに在籍しており、調査時点でより経験豊富な研究者であったことが推測される。加えて、制度上、近くにいるメンター教員との間に1対1の密接な関係を築くことができる WTT と異なり、RCIS の場合は複数のメンター教員の存在により各々の関係の持ち方に緩さを許し、関係の持ち方は TT 教員あるいはメンター教員次第のところがあったのではないだろうか。なお、RCIS の TT 教員は2名を除いて男性であったため、テニユアトラックによる違いと思われたものは男女の間での違いかもしれない。テニユアトラックによる違いがあるのか、それとも個人や性による違いが大きいのか、またどの要因が果たす役割が大きいのか、今後更に明らかにしていく必要がある。違いを規定する要因を特定することが、よりよいテニユアトラックを整備するために重要であろう。

4.4. この論文の限界と示唆

本稿で用いた調査は、勉強会においてメンター教員同士、TT 教員同士で意見交換する前に実施しており、各自の実践状況を示していると思われる。しかしながら、特に勉強会中に回答していただいた「メンターアンケート」は、箇条書きでの回答が多く、情報不足の側面もあった。本調査は事情が全く分からない時点で実施したため、あえて自由記述での回答を求めた。ある程度制度が整備された中での調査、あるいは事情を把握した上での調査であれば、メンタリング内容の内訳や満足度等について量的な指標を用いる等して短時間で回答できるようデザインすれば、より客観性の高いデータが効率的に収集できるであろう。また、インタビューを行えば、個々の教員がどのような考えに基づいてメンタリングを行っているのかを知ることができ、よく理解できるのではないか。

本稿は、一国立大学における2つのテニユアトラックの TT 教員およびそのメンター教員のみを対象とした調査結果であり、全国のテニユアトラックでのメンタリングの実践状況を普く反映していると言い切れない。これまで見てきたように、同一大学においてさえも、テニユアトラックによってメンタリングの実践内容や、メンター教員と TT 教員との関係性に違いがみられた。これはテニユアトラックのプロトタイプが普及定着事業で示される前にテニユアトラックを先行して導入した大学では似たような状況であったと考えられ、独立性や介入の程度について双方がともに模索しながら適当なあり方と思われるところで、TT 教員に役立つ活動を実践しているためではないか。今後、テニユアトラックが定着するにつれて、複数の大学を対象にメンタリングの実践状況やメンタリングに対する考え方・期待について量的、質的な調査研究を行うことが求められる。調査にあたっては、TT 教員の専門分野や性別、対象となるテニユアトラックでの職位に着目するとよいのではないか。メンタリングの実践状況については、TT 教員の論文数等の研究業績やテニユア獲得率といった成果との関係も検証することで、よりよいメンタリング制度が構築されるといえよう。

4.5. おわりに

透明で公平な手続きと試験期間を設けた上で安定的なポストを与える制度であるテニュアトラックは、今後、日本の大学教員組織を活性化していくためには有効な仕組みである。堅固なテニュアトラックを構築し、円滑に運用していくためには採用や審査とともに育成策の重要な柱としてメンタリングを着実に進めていくことが必要である。テニュアトラック導入にあたっては、現状ではテニュアやメンタリングという概念に対する大学の現場での理解が未発達であったため、特にメンタリングについては手さぐりで実践してきている部分があるようだ。このことは、変化に時間がかかるという意味では問題であるが、それぞれの大学の実態に沿った無理のない形で導入しつつあるという意味では結果としてよかったかもしれない。新しい形での大学教員育成を行っていくにあたっては、このような実践の積み重ねを通して大学教員が良いと認めたことを実践し、広めていく必要がある。今後も、メンタリングの実践や意識に関する調査の必要性はますます高まるだろう。

参考文献

岡山大学ダイバーシティ推進本部 (2011), 『平成21年度～23年度 学都・岡大発 女性研究者が育つ進化プラン事業成果中間報告書』

岡山大学ダイバーシティ推進本部 (2012), 『学都・岡大発 女性研究者が育つ進化プラン (平成21年度～23年度) —活動紹介と新たな事業展開を目指して—』

独立行政法人科学技術振興機構 (2011), 『科学技術システム改革事業プログラム・概要「旧若手研究者の自立的な研究環境整備促進」採択課題一覧』 <http://www.jst.go.jp/shincho/program/wakate.html>

キャシー・クラム (2003), 『メンタリング：会社の中の発達支援関係』 (訳：渡辺 直登, 伊藤知子) 白桃書房 (原著は1983年発行)

保坂雅子 (2011), 「テニュアトラックにおけるメ

ンタリングの実践とニーズ：「勉強会」の成果報告」, 桃太郎フォーラムXIV第3分科会「新任教職員に対するFD・SD」(2011年9月9日実施)

保坂雅子 (2012), 「メンタリングに関する勉強会」実施報告：大学教員の資質向上に資する公式メンタリング・プログラムの構築を目指して『大学教育研究ジャーナル』, 9, 123-130.

文部科学省科学技術・学術政策局基盤政策課 (2011), 『科学技術人材育成費補助金 テニュアトラック普及・定着事業～若手研究者を育成するための自立した研究環境の整備を目指して～』

Berg, B. L. (2001), *Qualitative research methods for the social sciences*, Boston: Allyn and Bacon.

Clark, S. M., & Corcoran, M. (1986), "Perspectives on the professional socialization of women faculty: A case of accumulative disadvantage?," *The Journal of Higher Education*, **57**(1), 20-43.

Cunningham, S. (1999), "The nature of workplace mentoring relationships among faculty members in Christian higher education," *Journal of Higher Education*, **70**(4), 441-463.

De Vries, J. & Webb, C. (2006), "Mentoring for gender equality and organizational change," *Employee Relations*, **28**(6), 573-587.

Girves, J. E., Zepeda, Y., & Gwathmey, J. K. (2005), "Mentoring in a post-affirmative action world." *Journal of Social Issues*, **61**(3), 449-479.

Horta, H., Sato, M., & Yonezawa, A. (2011), "Academic inbreeding: exploring its characteristics and rationale in Japanese universities using a qualitative perspective." *Asia Pacific Education Review*, **12**(1), 35-44.

Institutional Research & Faculty Development & Diversity, Harvard University, (2008), "Harvard University Faculty Climate Survey: Full Report," Retrieved December 20, 2011 from <http://www.faculty.harvard.edu/content/2008-faculty-climate-survey-full-report>

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985), *Naturalistic inquiry*. London: Sage.

- Normile, D. (2001), Women faculty battle Japan's koza system. *Science*, 291(5505), 817-818.
- Office for Postdoctoral Fellows, Harvard Medical School/Harvard School of Dental Medicine, National Science Foundation, (2009), *NSF postdoc mentoring plan requirement for proposals (NSF 09-1)*. Retrieved December 20, 2011 from http://www.hms.harvard.edu/spa/docs/reference/nsf_pdoc_mentoring_plan_propreqs.pdf
- Quinlan, K. M. (1999), "Enhancing mentoring and networking of junior academic women: What, why and how?," *Journal of Higher Education Policy & Management*, **21**(1), 31-43.
- Sands, R. G., Parson, L. A., & Duane, J. (1991), "Faculty mentoring faculty in a public university," *Journal of Higher Education*, **62**, 174-193.
- Office of Faculty Development, University of Massachusetts, Amherst. (2009), *Mutual Mentoring Guide*. Retrieved December 15, 2010 from <http://www.umass.edu/ofd/mentoring/resources.html>.
- 両アンケートとも筆者が作成したが、本水昌二特任教授（男女共同参画室）（当時）や男女共同参画室員である五福明夫教授（大学院自然科学研究科）からも貴重な意見をいただいた。調査の実施およびデータ入力には事務職員にも支援していただいた。