

報告

テニュアトラックにおける メンター教員の大学教員養成に関する考え

保坂雅子

岡山大学ダイバーシティ推進本部男女共同参画室

要約：本稿では、岡山大学の 2 つのテニュアトラックにおけるメンタリングの実態とメンター教員の公式メンタリング・プログラム（MP）に関する考えについて、メンター教員に対するアンケートおよび意見交換により収集したデータを基に報告する。メンター教員は、若手教員との間にメンタリング関係を持つことに不安を抱えていた。テニュアトラックで保障されている研究資源の重要性を認めつつも、若手教員にとっての独立の必要性や研究に特化した任用については賛否両論があった。整備にあたっては、若手教員の支援ニーズだけでなく、メンター教員となるベテラン教員への配慮を求める声が高かった。実践上の示唆としては、メンター、メンティーという新しい関係性に参加してもらうためには、制度の整備に加えてテニュアトラック導入による大学教員養成改革の必要性を実感してもらうための情報提供と学習機会の提供が必要だ。

（キーワード テニュアトラック，メンタリング，大学教員）

Serving as a "mentor" in tenure-tracks in Japan: Professors' perceptions of preparing future professors.

Masako HOSAKA

Office for Diversity Management, Okayama University

Abstract: This study reports the results of an on-site survey and two group interviews of mentors of two tenure-tracks at Okayama University, a comprehensive national university in Japan, regarding professors' perceived mentoring practices and the future need for a formal mentoring program. The participants of the study expressed ambiguity toward their relationship with assistant professors in the tenure track, which is newly introduced in Japan. Mentors generally recognized the importance of research resources, such as grants and support personnel, for pre-tenured professors but had a mixed feeling toward the need of independence that used to be unavailable in Japan to junior faculty and a new appointment in the tenure track that is heavily focused on research. The participants recommended the university to take mentoring needs of assistant professors and interests of senior professors who serve as formal mentors into serious consideration. The practical implications of this study on a formal mentoring program is that in addition to a well-designed mentoring program, providing faculty development opportunities would be necessary for professors to serve as an effective mentor.

(Key words: mentoring, university professors, tenure track)

1. はじめに

1.1 テニュアトラック制の導入とメンタリング

我が国において、大学教員の養成はエリート大学において徒弟制的に講座単位で行われることが多く、若手教員に対して自由な研究活動が保障されていないなど数々の弊害が指摘されてきた^{1,2)}。近年、科学技術推進の観点から、若手研究者を公平で透明な手続きにより採用し、自立可能な研究環境を与えた上で、一定の試験期間終了後にテニュア審査により正式な大学構成員とするかどうかを決定する「日本版テニュアトラック制」の導入が進められている³⁾。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な研究環境整備促進」事業（以下、若手自立事業）（2006 年度-2010 年度、既採択機関を対象に 2014 年度まで継続予定）によりテニュアトラック教員の人件費および研究費等を支援してきた。2011 年度からは装いを改め、同補助金「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、スタートアップ資金に限定してテニュアトラックを導入する大学の支援を続けている。

2011 年末までにテニュアトラックは 48 大学において整備されるまでになったが、未だその規模

は約 650 名と小さく例外的に導入されているに過ぎない⁴⁾。しかしながら、第 4 期科学技術基本計画 (2010 年 8 月策定) で、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り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いることから明らかな通り、今後、テニュアトラックは研究力を重視した大学教員養成策として着実に拡大することが見込まれる。よって、「日本版テニュアトラック制」の有効性を検証することが求められる。

「若手自立事業」以来、テニュアトラックを導入する多くの大学においてはテニュアトラック教員 (以下、TT 教員) に「研究室運営のノウハウを修得させ、また自ら筆頭研究者として外部資金を獲得できるようにするために広範囲な助言等の支援を行う」「メンター教員」が配置されてきた³⁾。日本版テニュアトラックでは、メンター教員となるベテラン教員と TT 教員の間で、TT 教員の独立性を尊重した上でメンター教員が同僚としての立場から研究面で助言を行う先輩・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、メンタリング関係は、我が国で元来上司的立場に立つベテラン教員と若手教員との間にあった研究資源を介在した上下関係とは異なるものである。そのため、事業計画書やホームページによると、テニュアトラックにおけるメンター教員の役割や実際のメンタリング関係は各大学において様々であるようだ⁵⁾。既存の教員組織と併存させてごく一部にしか導入されていないテニュアトラックにおいて、メンタリングが適切に機能するためには、現職の大学教員がどのような大学教員養成観を持ち、組織の新しい構成員となる若手教員に対して行うメンタリングをどう理解、実践、そして経験しているかについて明らかにすることが求められる。

本稿では、「若手自立事業」および「普及定着事業」によって文部科学省に支援されている 2 つのテニュアトラックを持つ岡山大学において、テニュアトラックのメンター教員であるベテラン教員から収集したデータを用いて以下の課題に答え、我が国における採用後の大学教員養成が、個人に

中心を置くものへと転換していく上で欠かせない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. テニュアトラックにおいて、ベテラン教員はどのように TT 教員に対してメンター教員として接し、それをどう経験しているか。
2. メンター教員は、若手教員が一人前になるにあたって何が必要であると考えているのか。
3. メンター教員は、メンタリングを制度として整備することに対してどのように考えているのか。

データは、2010-2011 年度に 7 度にわたり 3 回実施した「メンタリングに関する勉強会 (以下、勉強会)」^{6,7,8)}でアンケート調査および意見交換により収集した。勉強会は、女性教員数増加を目的に 2010 年に大学が設置した女性限定のテニュアトラックである「ウーマン・テニュアトラック教員制 (以下、WTT)」の世話役である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全学的メンタリング・プログラムの整備を検討する過程でテニュアトラックにおけるメンタリングの現状とニーズを把握するために実施した。当時、「若手自立事業」による「異分野融合先端研究コア (以下、RCIS)」(2008-2012 年度) には 10 名 (うち女性 2 名)、2011 年度に「普及定着事業」に採択された WTT には 4 名の TT 教員がおり、それぞれ 21 名、4 名のメンター教員 (全て男性) が配置されていた。

両テニュアトラックのメンタリング・プログラムについて簡単に紹介する。RCIS は、テニュアトラックを大学に初めて導入するにあたって新たに設置された研究組織であり、TT 教員のみが所属していた。RCIS の TT 教員に対しては、TT 教員と研究分野が同じか近い、研究科所属のメンター教員が複数配置されていた。一方、WTT の TT 教員は各々研究科や研究所に所属し、1 名のメンター教員を専攻内に配置されていた。

1.2 我が国の大学教員養成における変化

近年、柔軟な大学運営を目指して進められている我が国の大学改革の中で、大学教員組織と大学

教員の採用・養成は変化している。任期制の導入により大学教員の雇用が不安定化して久しい。助教ポストの新設により、大学教員のエントリーポストへの資格要件が高度化し、研究者が学位取得後に大学教員となるまでの期間が長期化した。大学教員の採用は、従来の講座の関係者の中から後継者を選ぶという閉鎖的な仕組みから、必要に応じて最も優れた業績を持つ人材を公募により求めるという透明性の高い仕組みに変化しつつある。これにより、大学教員の養成は、助手という大学教員への準備段階にある者ではなく、助教という一人前の大学教員として教員組織に入ってきた者を対象に行われるようになった。

ベテランの大学教員自身は当事者ではないものの、変化しつつある大学教員組織に入ってくる若手教員との間に同僚として新しい枠組みでの人間関係を構築することが求められる。よって、管理職として若手教員の採用および養成に責任ある地位にある教員を始めとして、ベテラン教員も若手教員と同様に大学教員養成改革の成功のカギを握る存在であると言える。

1.3 大学におけるメンタリング

本稿では、大学教員養成においてベテランの組織構成員と新入りとの間で行われる「メンタリング」に注目して、新しく導入されたテニュアトラックにおいてメンター教員としての役割を与えられた教員が若手教員との間でどのような関係を持っているかを明らかにする。大学教員の養成においてメンタリングが活用されているアメリカでは、大学院生やポストクに対して公式に指導・助言を行う立場にある者（アドバイザー、スーパーバイザー等）に対しては、役割遂行だけではなく、キャリアや心理面でサポートしたりロールモデルになったりしてメンタリングを行うことが期待されている。従来、新任教員に対しては、学科や専攻では組織の長（chair）が管理職の立場から面倒を見ていたが、最近では教員の多様化を踏まえて、同僚による公式の支援制度としてメンタリングを導入して、組織として積極的に新任教員の職場や大学教員職への移行を支援する大学も多いという^{9,10,11,12}。特に TT 教員に対してはテニュア獲得支援として

のメンタリングの制度化が進んでいるようだ。

欧米諸国では大学教員を対象とした公式のメンタリング・プログラムの有効性や教員間のメンタリングの実践状況に関する調査や研究が積み重ねられている。公式のメンタリング・プログラムに関しても、実践を評価したものから⁹、協力するベテラン教員にとっての効果を調査したもの¹³やメンタリングに対する学科内での満足度の違いを明らかにしたものなど様々である¹⁴。公式メンタリング・プログラムは、気の合う教員間で自然発生的に生まれたメンタリング関係には劣るものの一定の効果があることが報告されており、特にメンターを得にくい女性やマイノリティに対する支援策の1つとして活用されている¹⁰。

我が国でも、大学教員のキャリアについて研究の蓄積があり、採用・昇進のルートや供給源等が明らかになっているが¹⁵、大学教員の養成や若手教員養成観についてはあまり研究対象とされてこなかった。最近の研究では、組織に関する知識を持つ人材が重宝されるために、関連する大学で後継者養成と採用が行われ内部出身者を優先的に採用する傾向にあるインブリーディングが頑強に残ってきたこと¹、学内出身者と学外出身者の間で勤務校の教員養成や採用に関する考え方が異なること¹⁶が明らかになっており、我が国の大学では現状維持の力が強く働いており、新しい形での大学教員養成の実現への道は険しいことが想像できる。これではグローバル社会で求められる人材を育成するために必要な多様な背景を持った教員の登用を進めている大学における新任教員の支援は行いにくい。

「メンタリング」という概念は我が国でもここ数年よく知られるようになったが、まだ大学教員を対象としたメンタリングはテニュアトラックや女性研究者支援を目的としたもの以外では一般的でなく、実情についてはほとんど知られていない。ある大学における調査によれば、先輩教員による指導助言体制として定義されたメンタリングに対しては女性や職階が低い教員の方が必要性を感じているという¹⁷。アメリカと同様に我が国においても教員間の支援関係が制度として整備されることを求める層が生まれているようだ。

2. 方法

2.1 データの収集

アンケートは、25名のメンター教員全員に日程調整をした上で3度実施した第1回勉強会(2010年12月実施)において、約10分間かけて無記名で実施した。アンケートでは、以下の3点について尋ねた:メンタリングに関する知識(Q1-2)、メンタリングの実践状況(Q3-5)、メンター教員の役割および公式MPへの考え(Q6-7)。調査事項に関する情報が不足していたため、Q1-Q2を除き、自由記述での回答を求めた。

意見交換は、2度実施した第2回勉強会(2011年1月実施)において各々約1時間実施した。意見交換にあたっては、メンタリングや公式MPの整備についてのメンター教員の考えをより詳しく知ることができるようにアンケートの暫定的な分析結果を用いて準備した。男女共同参画室の環境整備・支援推進部門長(五福明夫教授(大学院自然科学研究科))が主ファシリテーター、筆者が副ファシリテーターとなり、参加者にメンター教員として行っていることおよび公式メンタリング・プログラムの必要性に関してフォーカスグループ形式で意見交換してもらった¹⁸⁾。当日配布したレジュメでは、メンタリングの実践状況報告を中心とした自己紹介に加えて、1)メンタリングの内容、2)若手研究者の育成におけるメンタリングの役割と限界、3)公式MPの必要性、4)公式MPの形態、5)メンター教員として活動するにあたって必要なことについて話すように指示した。

アンケートには、第1回勉強会に出席していた15名(60%)のメンター教員(RCIS関係13名、WTT関係2名。1名の准教授を除いて全て教授)全員から回答を得た。第2回勉強会には第1回勉強会に参加した6名を含む9名(36%)のメンター教員(1日目に4名、2日目に5名(うち2名はWTT関係))が参加した。参加者は比較的メンタリングに関心が高い教員であると思われるので、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るかどうかは疑わしい。ただ、少なくとも属性からは、本学テニュアトラックのメンター教員25名との目立った違いは見られなかった。

2.2 データの分析

アンケートは、選択式の設問(Q1およびQ2)に関しては各選択肢を選んだ回答者数およびその全体に占める割合を求めて数量的な傾向の有無を判断した。自由記述の設問に関しては、内容分析(content analysis)の手法によって特定の内容を指す言葉に対してそれぞれコードとして印をつけ(コード化)、コードの分類および体系化により書かれている内容を分類して要約した¹⁸⁾。

意見交換は、参加者に対して個人を特定するような形で発言内容を明らかにしないと断りを入れて録音したものを文章に起こした。その後、意見交換のために用意していた5つのテーマに対応させながらアンケートの自由記述の設問と同様にコード化を行った。コード化の作業を通して、当初予定していたように議論されなかった側面もあったことが判明したため、できるだけ意見交換の実際の内容を反映させた形で体系化した。その結果、「メンタリング実践の現状と課題」、「若手研究者育成のあり方」、「公式MPの整備」の3つのテーマに整理できた。

アンケートの暫定的な分析結果は、第2回勉強会で、意見交換の暫定的な分析結果は「第2回メンタリングに関する勉強会(意見交換会)報告」にまとめてメンター教員全員にメールで送付し、当事者であるメンター教員の意見を求めて分析結果の信頼性を確保した¹⁹⁾。アンケート結果と意見交換会のまとめは、全学的MPの検討に資するため男女共同参画室会議でも報告した。更に、TT教員に対してもメンター教員の考えを知ってもらうために後日メールで送付した。このように、データの分析をアンケートおよび意見交換会の実施後に各々行った上で、質的な研究において妥当な方法で信頼性を確保した¹⁹⁾。本論の執筆にあたって、アンケートと意見交換で収集したメンター教員の意見に関するデータを総合的に扱い、改めて総括的視点から分析を行った。なお、アンケート結果についてはTT教員を対象としたアンケートと共に分析して既に論文としてまとめている。

3. 結果

メンタリングの実践、若手教員に必要なこと、

公式の MP 整備に向けての 3 つの主テーマに関して、各々 2-3 の副テーマが特定された。副テーマは、各々の主テーマだけでなく他の主テーマとも関連し合った。結果の記述においては、原則としてデータが豊富な意見交換での発言を主として活用し、必要に応じてアンケート結果を利用して具体性を持たせた。

3.1 メンタリングの実践

3.1.1 消極的な関係

TT 教員との間では、参加者のほぼ全員が TT 教員の主たる職務内容である研究に焦点を当てて助言あるいは共同研究しており、TT 教員の研究業績を向上させることがメンター教員に求められていると考えていた。

参加した教員達は、TT 教員は大学教員としてまだ一人前ではないものの、非常勤研究員や助教とは立場が異なり、独立性を重視しなければならない相手であるという認識を共有していた。特に、自らに割り当てられた TT 教員が教え子ではない場合、メンター教員は相手を研究者として尊重しつつ距離を置いていた。

「他大学ですでに助教の経験もあって海外でのポストクの経験があるので研究者として心配はしていない。むしろ研究者としてリスペクトすることが大事であると考えて。上に立って指導するというよりも同じ目線にたって同じような仕事をしている仲間として相手とつきあうことがメンターの役割であると考えて僕は思っています。」

「(メンティーの) 2 人に関しては最初からしっかり自分の考えを持っておられますし、彼らの専門に関しては私がアドバイスすることはほとんど何もないので遠くから見守っている。そういうことでしか (支援できない)。あとは様子を見て「いつでも何か困ったことがあったら相談してください。」と言っている。そういう立場でのサポートしかできていない。」

3.1.2 メンター教員の役割の曖昧さへの不満

参加者は、メンター教員としての立場で TT 教員と交流することで自らも研究上の刺激を受けて

おり、若手教員の養成に関わることに満足感を感じていた。アンケート Q5 で尋ねたメンター教員になっての感想でも、研究上のメリットを 9 名が挙げた。その一方で、制度上のメンター教員の定義が曖昧なまま委嘱されたため、TT 教員に対する責任の持ち方や範囲がよく分からないという不満も感じていた。加えて、4 割程度の教員がメンター教員となる前に「メンタリング」を知らなかったとアンケートの Q1 で答えており、メンター教員の定義に関しては制度上の問題に加えて参加者自身の知識不足も原因であったことが分かる。

3.1.3 不慣れな問題に関わることへの不安

メンタリングの実践に関しては、不慣れな問題にかかわることへの不安も表明された。その最大の問題は、女性である TT 教員との付き合い方であった。意見交換には女性の TT 教員をメンティーとしている教員が 2 名参加していたが、いずれもメンター教員としての自信のなさを感じているようであった。ある参加者は「(TT 教員は) 女性ですし、若いので個人的なところに入っていきことはできない。」と発言し、自分の役割を「(メンターとして) やれることは研究上のアドバイスだけ。」と限定していた。別の参加者は、待遇の問題などについて話を聞いて大学側に伝えるなど積極的な支援を心掛けているが、「今後はお子さんのこととかも、まだお子さんはいらっしゃらないんですけど、聞いていかないといけないかと思う。そういう問題とか話をする時に僕らではなく相談できる人がいた方がいいかと思う。」と男性である自分では対応が難しい問題があると認識していた。

3.2 若手教員に必要なこと

3.2.1 研究資源

アンケート Q6 の回答からは、資金、設備、施設といった研究資源および研究資源が自由に使える研究環境が重要であると考えているメンター教員が最も多い (8 名) ことが分かった。参加者はテニュアトラックで推進されているように、若手教員が独立した研究環境を持つ必要性について十分に認識しており、メンター教員として支援すべきことの 1 つであるとも考えていた。しかしなが

ら意見交換では、研究資源をどのように提供するのかという点に関して参加者の間で意見が分かれた。ある参加者は、大学院で指導した学生が TT 教員となった場合、その教員のメンター教員となることは望ましくないと述べた後に、研究者自身が研究資源を所有する必要性を強く支持した。

「徒弟制度自体は崩していこうというのが(テニュアトラックの) 基本的考えではないか。上に立っている人たちの意識を変えていかないと。自分に関わった人たちが早くのれん分けできて独立してくれるようにするのが上の役目だと考えないと。メンティーは自分の研究をサポートしてくれるものだと考えるのは、跡継ぎを育てるみたいなことをやってるといつまでも変わらないですよ。」

一方、研究者として一本立ちするタイミングは研究分野の事情や教員の成長度合いを把握している上司次第であるとして、従来の大学教員養成の在り方を擁護する者も少なくなかった。学生の時から指導していた TT 教員のメンターである教員が以下のような意見を出した際には、複数の参加者が同意した。

「(昔は) 研究室の中ではお互いに競争していた。勉強になった。先生は厳しく、しかられたりして大変ではあったが一番勉強になった時期であった。要は本当に一番上の先生がどう思っているか。若い人にコミットしながらその人を最終的に一人前に育てようという意識があるかどうかだと僕は思う。」

この教員は、テニュアトラックの趣旨として求められている通りに若手教員の独立性を尊重した関係を維持することは難しいと感じていると話し、一般の助教が置かれた従来の枠組みにおける人材育成と比べるとテニュアトラックは「人を育てることになっていない。」とテニュアトラック自体の有効性に疑問を示した。

研究資源の直接の所有者に関する意見の違いは、教員自身のキャリアを反映しているようでもあった。前者の意見を支持した参加者の中は、研究業績を人事において正当に評価されなかった経験を持つ教員や、海外での研究歴が長くアメリカの教員ポストに応募した経験を持つ教員がいて、変化

の必要性を感じているように思われた。

3.2.2 研究に焦点を当てた大学教員養成への不信

アンケートの Q6 では、研究資源に次いで、若手研究者に必要なこととしては「学生指導の機会」や「多くの場所での経験」などの「経験」を挙げた教員が 4 名いた。研究活動に重点をおき、授業等の大学教員としての他の職務を持たないテニュアトラックにおける大学教員養成については、「正式に研究科の教員となった時に使い物になるのか。」と意見交換で不信感が示された。あるグループでは、TT 教員に学部の授業担当を免除している現状を踏まえて、大学教員として一人前になる上での学部学生の教育経験の必要性について活発な議論になり、次のような意見で落ち着いた。

「若手ってというのは結構理想が高いから「こうあるべき」という敷居が高い。そうするとついていけない学生に対してなんでこんなことができないんだろうとフラストレーションがたまる。それが経験によって緩和されてくるとね、「大体こんなへん」というのが分かるようになってくる。それが経験ですよ。いい方に行けば教員としての資質が磨かれる。最初からそれを若い人に求めるのは無理。ほおっておいたら出来るようにはならないのであるところからやるようにしないと。いつまでも研究をやっとなさいというわけにはいかない。」

ただし、参加者は教育面において自らも訓練を受けてこなかったことから、自分の経験を共有したり助言したりすることが適当であるとは考えず、また若手教員にとっても役に立つとは考えていなかった。むしろ、教員が失敗も含めて自分で経験していくことが大事であると考えていた。

3.3 公式メンタリング・プログラムの整備

勉強会を実施した当時に男女共同参画室が検討していた全学的な公式メンタリング・プログラムの整備について参加者から出た意見からも有意義な知見が得られた。

3.3.1 大学としてのコミットメント

公式メンタリング・プログラムの必要性につい

では、テニユアトラックとそれ以外の雇用形態の教員とに分けて意見が出された。まず、テニユアトラックにおいては「異分野 (RCIS) や WTT はメンターがないと困る。たぶんダメだと思うんですよ。」「将来独立しないといけない人にはメンター教員が必要。」とメンター教員の配置が当然であると述べる参加者が多かった。ただ、前述の通りテニユアトラックでの人材育成そのものについては懐疑的な意見が多く、大学教員の採用と養成に関する大学の将来方針を明らかにしてほしいという意見も出された。

テニユアトラック以外の新任教員を対象としたプログラムの必要性については、思いは複雑であるようであった。従来通りに任用された教員には上司的存在の教員がいるためメンター教員は不要だという意見が多勢であった。

「講座の中では (通常何かあれば) その講座の先生に相談することになっている。それにメンターをまたつけるということは、別の先生と話をするという。上手くいけばいいけれども、それがこじれるといろんなことが出てくるんですよ。」

その一方で、何らかの理由で講座の教授以外の人物からの助言を必要とする若手教員も存在するということを踏まえて、「新任教員に対するケアとして」制度を整備することは望ましいという意見もあった。公式メンタリング・プログラムの必要性を論じるにあたっては、アメリカとの文化の違いを意識して「単なる真似は嫌である。」「日本では合わないのではないか。」といった意見も出され、全体としては消極的であった。

3.3.2 メンター教員としての参加しやすさ

意見交換会では、公式メンタリング・プログラムにおいてメンター教員として参加することになるベテラン教員の立場から、メンター教員が活動しやすい仕組みとして、メンター教員の制度上の役割の明確化および複数メンターの配置が求められた。同様の内容は、アンケートのメンタリングの実践状況を尋ねた設問への回答でも見受けられた。各々の立ち位置が明白であり、皆がそれに従って行動する講座や専攻内の人間関係とは異なり、

メンタリング関係においてはメンター教員とメンティーとなる TT 教員の責任の範囲について制度として定める必要があり、制度として定めたとしてもその通りに実践することや周囲から認められることが困難であることが、特に職場が異なる教員とメンタリング関係を形成している RCIS のメンター教員には実感として認識されているようであった。

そこで参加者は、公式なプログラムを導入するにあたっては、制度整備だけでなく大学教員全体のメンタリングに関する意識啓発が重要であると考えていた。「大学全体として全ての人にメンターがどういうものかということ共有しておかないとだめ。」「教員会議の時に全員に聞かせるような形で」行うことが必要であるといった意見が出された。メンター教員に対する報酬や評価制度についても提案があった。

複数メンター制については、「1対1だと合う、合わないという問題が回避しやすい。」「メインのメンターと上手くいけばいいんですけど、研究面での諍いごとが生じるとかそういう時にもう一人の人と相談できるようにしておくことが重要。」と、人間関係のこじれによる問題を回避できるとして原則として支持された。一方で、複数メンター制については、メンター教員同士の間で責任があいまいになって若手教員の逃げ道に使われるおそれもあるとの声も1つのグループではあがった。

3.3.3 若手教員のニーズ

若手教員が助言等による先輩教員からの支援を必要とするかどうかについては、教員の年齢や経験による個人差があるので一律には判断できないとして、全員参加のメンタリング・プログラムを推す声は小さかった。長期間かけて講座の構成員を育成し、個性や能力を把握した上で教員養成と人事を行ってきたベテランの大学教員らしい意見であるといえる。

参加者の中には、常日頃から若手教員との間に世代の違いを感じていて、メンタリング・プログラム整備にあたっては、育成者の立場から自分たちが考えるだけでなく、大学の新しい構成員となる若手教員自身の希望する育成環境を把握した上

で検討することが重要だと考える者もいた。

「実際、テニュアトラックの方々がどう考えているかが気になる。こんなの余計な事だと思っている方もおられると思うんですよ。両方の考えを聞いてやっていかないといけない。精神的な安定なんですけど、いろんな情報って共同研究者からも聞けるわけですし。そういう意味からいくと必ず、絶対メンターがいるという考えにはならないと思ってるんですけど。あくまでテニュアトラックの方々が役に立っていると考えるようであれば続けていけばいい。」

このような意見は、実際に手さぐりでメンタリング関係を維持しているベテラン教員が感じる「自分がやっていることが役に立っているのか?」、「相手は満足しているのか?」という不安を反映していると言えそう。

3.4 まとめ

新しく設置されたテニュアトラックでメンター教員となったベテラン教員は、若手研究者である TT 教員との間に期待されるメンタリング関係を尊重し、メンター教員としての役割を試行錯誤しながら果たそうとしている。だが、講座の若手教員と違って自分の部下ではない TT 教員との間に、どこまで踏み込んで関係を築くかということについては確信を持っていないようである。

メンター教員の多くは、若手教員の研究活動の推進にとって研究資源が重要であることを否定はしないが、従来の大学教員養成の枠組みから大きく外れて若手研究者自身に研究資源を与え、かつ職務を研究に特化させる日本版テニュアトラックに対しては不信感を抱いていた。この不信感の背景にあるのは、自分自身が育ち、他人の育成にもかかわってきた、講座を中心とした徒弟制的養成を肯定する考えのようであった。

その結果、新任教員全員に対するベテラン教員によるメンタリングを制度として整備する必要性に関しては、一定の支援ニーズを認めながらも消極的であった。また、テニュアトラックでの経験からは、支援対象である若手教員のニーズだけでなくメンター教員にとっての参加のしやすさもプ

ログラムを成功させるために重要であると考えていた。

4. 考察

4.1 公式メンタリング・プログラムの導入を成功させるためには

テニュアトラックおよびそれに付随するメンタリング・プログラムの導入を効果的に推進するためにはどうすればよいのだろうか。本稿からの実践上の示唆としては、大学全体の大学教員養成に対する意識改革を行うこと、そして大学教員養成を変革する必要性を十分に理解し、実感している教員に重点的に協力を求めることが重要であると言えそう。

まず、現場の教員たちの現状を支持する声に耳を傾けた上で、改革の必要性を明確に伝え、意識改革により現職の大学教員を当事者としてまきこむことが重要である。Horta 等は、インブリーディングが残る現状では、採用による大学教員組織の多様化の実現を目指すのではなく、外部者も含めてまとまりのある組織とするための FD 活動—特にメンタリングの組織的実施—に力を注ぐことが有効であると主張している。

徒弟主義が根強い反面、我が国の大学教員は驚くほど強い仲間意識を持っており、若手教員の養成に対する責任感も強い。本研究の参加者は公式メンタリング・プログラムの整備に関しては若手教員のニーズに加え、メンター教員となる立場にあるベテラン教員側への配慮について積極的に意見をしていた。これは一見利己的にも見えるが、組織としての成功に結びつくためには、メンター教員にとってもメリットがある形の方が、ベテラン教員が後輩である若手教員の育成に自発的に取り組めると判断してのことであろう。確かに地道な意識改革により構成員の多くが新しい関係性の方が望ましいと考えるようになれば、現場に受け入れられる優れた制度を作ることが可能になるのではないと思われる。

第 2 に、適切な協力者を求めることが必要である。テニュアトラックにおいて新任教員の独立性を尊重した上で、組織的に大学教員を育てるという新しい枠組みに対して、徒弟制度で育ててきた

一般の大学教員があまり乗り気ではないのは当然だ。少なくとも成功したキャリアを持つ教授クラスの大学教員にとっては、従来の教員養成の方法は上手く機能してきたように映るだろう。従来の講座内での人間関係は密度が高く、教授にとって権力を獲得・維持する上で有効であったというだけでなく、内部にいる若手研究者にとっても所属組織への信頼がおけたという点で安定した形であった。しかしながら、従来の教員養成の方法では、女性や外国人といった典型的な研究者像から外れた人材は一般的にいて日本人男性ほど手厚く養成されてこなかった²⁾。今回調査したメンター教員が女性教員への対応に関する不安を述べていたことから、大学教員の養成に関する実践が偏っていたことがうかがわれる。

従来の教員養成の方法が全ての構成員を等しく育てる環境となっていないことを考えると、現状は、教育・研究の両面において大学の能力を限定してしまうという点において望ましくなく、変革が必要である。そのことを十分に理解した教員層をメンター教員として、あるいは実施者として活用することは、意欲や理解の面で有効である。

4.2 FD 実施への示唆

勉強会は、FD の一貫として実施したわけではなかったが、若手教員の養成について意見を交わす場を提供することで、参加した教員に「若手教員を養成するベテラン教員（メンター）としての資質を向上させるための」FD の機会になったのではないと思われる。人事や教員の評判を含めた若手教員の養成に関する議論は、日頃つきあいがある講座や専攻内の教員同士の間では公式・非公式に行われることもある。だが、異なる教員組織に属する教員同士の間ではそのような機会は少ないと考えられる。ましてや他大学出身者や女性・外国人の教員の場合は、会議や研修等公の場を除いてはこのような話題について話し合う機会は少ないことが予測される。FD の課題としては教育面での資質向上が強調されがちである。しかしながら大学教員としての経験を重ねるにつれ、先輩的立場に立つ教員には若手教員の育成を支援するメンターとしての資質を育成することも求め

られる。教員養成に関する話題も、研究室の運営や学生・大学院生の指導と同様に教員の間でざっくばらんに話し合うことが FD として有効ではないだろうか。ベテラン教員にとっては自らの実践を見直す機会になり、経験が少ない若手教員には他人の経験を通して知識を得る機会となるはずである。

我が国においては、従来、教員が小集団の中で育てられ、キャリア形成の過程において大学間を移動することは少なかった。大学教員組織と大学を構成する大学教員の人間関係が個人を基本とするアメリカとは異なる我が国に、採用を含む大学教員の養成制度であるテニュアトラックとそれに伴うメンタリングという関係を導入するにあたっては、アメリカと同様に考えるわけにはいかないかもしれない。もともと教員同士のお互いの育成への関与の水準が高い我が国において、質を落とさずに独立性を確保した形によるものへと移行していくためにはどうしたらよいか、日本版テニュアトラックに適した形でメンタリング・プログラムを整備していくことが求められているのではないか。

4.3 本論の限界

大学教員養成に関するある国立大学のベテラン大学教員の生の声をデータとして用いたという点で、本稿は従来の研究にない価値があるが、研究方法上、いくつかの限界を抱えている。その一つはデータ量と質に関する点である。データとして用いたのは、10 分程度で回答可能なアンケートおよび 2 つのグループによる各々 1 時間程度の意見交換である。意見交換にあたっては、個人が特定されない形でしか結果は公表しないということを参加者に対して予め口頭で伝えており、実際に参加者は自由に意見交換している様子であった。しかしながら、大学の同僚同士が本音で話しあえたかどうかは定かではない。長時間にわたり個別の面談を行えば、質、量ともに優れたデータが収集できたであろう。

次に、本研究はテニュアトラックが導入されている大学の中でも、わずか 1 国立大学における調査で、しかも実際にメンター教員となっている男

性教員の意見にしか基づいていない。2 つのテニ
 ュアトラックはどちらも「日本版テニ
 ュアトラック」が普及定着事業の開始により文部科学省によ
 り打ち立てられる前にスタートした、いわばモデ
 ル的的制度である。このように個性の強いテニ
 ュアトラックでメンター教員となっている教員の経験
 や考えを全国の大学教員が、女性や外国人を含め
 て共有しているとは断言しにくい。我が国のテニ
 ュアトラックにおけるメンター教員の経験と考え
 を一般化するためには、今後、テニ
 ュアトラックが更に普及した段階で大規模な調査を行うことが
 必要であろう。

参考文献

- 1) Horta, H., Sato, M., & Yonezawa, A.: Academic inbreeding: exploring its characteristics and rationale in Japanese universities using a qualitative perspective. *Asia Pacific Education Review*, 12, 35-44, 2011.
- 2) Normile, D.: Women faculty battle Japan's koza system. *Science*, 291(5505), 817-818, 2001.
- 3) 文部科学省科学技術・学術政策局, 2011, 平成 23 年度テニ
 ュアトラック普及・定着事業公
 募要領(平成 23 年度 5 月), <http://www.jst.go.jp/shincho/23koubo/youryou/tt-koubo.pdf>, (2011.12.20).
- 4) 文部科学省科学技術・学術政策局基盤政策課: 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, 2011.
- 5) 独立行政法人科学技術振興機構, 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, 2011, <http://www.jst.go.jp/shincho/program/wakate.html>, (2012.12.10).
- 6) 岡山大学ダイバーシティ推進本部: 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, 2011.
- 7) 岡山大学ダイバーシティ推進本部: 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, 2012.
- 8) 保坂雅子: 「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, 2012.
- 9) Boyle, P., & Boice, B.: Systematic mentoring for
 new faculty teachers and graduate teaching
 assistants. *Innovative Higher Education*, 22(3),
 157-179, 1998.
- 10) Quinlan, K. M.: Enhancing mentoring and
 networking of junior academic women: What,
 why and how? *Journal of Higher Education Policy
 & Management*, 21(1), 31-43, 1999.
- 11) 吉良 直・北野秋男: アメリカの若手教育者・
 研究者養成制度に関する研究, 京都大学高等
 教育研究, 14, 25-35, 2008.
- 12) 渡辺かよ子: 女性研究者向けメンタリング・
 プログラムの現状と成果, 愛知淑徳大学論集
 ——文学部・文学研究科篇, 36, 87-99, 2011.
- 13) De Vries, J. & Webb, C.: Mentoring for gender
 equality and organizational change, *Employee
 Relations*, 28(6), 573-587, 2006.
- 14) Institutional Research & Faculty Development &
 Diversity, Harvard University, 2008, Harvard
 University Faculty Climate Survey: Full Report. ,
 2012, Harvard University Data and Reports,
<http://www.faculty.harvard.edu/diversity/faculty-diversity-harvard/harvard-university-data-and-reports>, (2012.12.10).
- 15) 山野井敦徳: アカデミック・プロフェッショ
 ン研究の回顧と展望, 大学論集, 36, 251-267,
 2006.
- 16) 串本 剛: 大学教員の属性とその職務に関す
 る意識——2008 年度東北大学教員調査を使っ
 て, 東北大学高等教育開発センター紀要, 6,
 1-10, 2011.
- 17) 石井美和: 大学教員のキャリア・ステージと
 能力開発の課題——広島大学教員調査と東北
 大学教員調査から, 東北大学高等教育開発セ
 ンター紀要, 5, 29-42, 2012.
- 18) Berg, B. L.: *Qualitative research methods for the
 social sciences*. Boston: Allyn and Bacon, 2001.

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