

報告

テニユアトラックにおけるメンタリングの実践状況と ニーズ：若手教員の視点から

保坂雅子
元岡山大学

要約：我が国において新しい形の養成を目的に導入が進んでいるテニユアトラック（TT）では、教員を研究面で支援するメンター教員が配置されている。本稿では、岡山大学の2つのTTにおけるメンタリングの実践状況および公式メンタリング・プログラム（MP）の必要性について、テニユアトラックの教員を対象に実施したアンケートおよび意見交換で収集したデータを基に報告する。研究面での関係をメンター教員との間で持っていたTT教員は、メンター教員との距離感の持ち方に不安を持ち、独立性の維持に苦心していた。特に研究歴が長い者を中心に研究上のメンタリングのニーズは感じていなかったが、本格的に仕組みさえ整えればメンター教員から学ぶことは多いと考えていた。

（キーワード テニユアトラック，メンタリング，大学教員）

Mentoring for tenure-track faculty: Tenure-track faculty's perceptions of mentoring practices and their perceived needs.

Masako Hosaka

Abstract: In Japan, many universities have recently introduced the tenure-track, in which assistant professors are assigned to a mentor. Based on data from survey and group interviews, this paper reports perceptions of assistant professors in two tenure-tracks at Okayama University with regard to their experiences of having a formal mentor and their need for a formal mentoring program. The assistant professors, who either collaborated with or were supported by their mentors, were concerned about maintaining their independence from the mentor, whose role and responsibilities were not clearly defined. The assistant professors generally considered it desirable to implement a well-designed mentoring program but did not identify that as a need for themselves, especially those who were already established as researchers.

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

1. はじめに

1. 1 テニユアトラック制の導入

近年、任期終了後につくことができる安定的なポストを用意して、若手研究者を採用する日本版テニユアトラック制の導入が進められている¹⁾。テニユアトラック制は、もともとアメリカの大学で教員に対して学問の自由を保障するために発展したものであるが、我が国では科学技術を推進する立場に立ち、研究者としての大学教員を養成する観点から導入されている。公平で透明な手続きによる採用および任期中の自立可能な研究環境が保障されているテニユアトラックは、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）「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）（2006～2010年度、既採択機関を対象に2014年まで継続予定）および同補助金「テニユアトラック普及・定着事業」（以下、普及定着事業）による支援を受けて、すでに40

余りの大学等に導入された²⁾。第4期科学技術基本計画（2011年8月に策定）において、テニユ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将来的に自然科学系の若手新規採用教員総数の3割相当をテニユアトラックとすることが目指されていることから分かるように、大学教員を目指す研究者にとって、テニユアトラックポストは今後重要な選択肢の1つとなることが予測される。

日本版テニユアトラック制では、従来の若手教員を取り巻く研究環境³⁾への反省から、人・物・金といった研究資源およびその活用における裁量が若手教員自身に与えられている。その一方で、TT教員の経験不足を補うため、「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いる⁴⁾。理念的にはメンター教員とTT教員の間に

は、従来の講座における研究資源を介在した上下関係とは異なる、若手教員の独立性を尊重した先輩・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、大学教員としてのキャリアを歩み始めた若手研究者に対する育成がメンター教員を配置することで効果的に行われているか、また若手研究者の育成上のニーズに応えるものになっているかといった、大学教員養成策としてのテニユアトラックにおけるメンタリングの評価はまだ十分に行われていない。

本稿は、大学教員の養成におけるメンタリングの枠組みに立ち、TT 教員からみたテニユアトラックにおけるメンタリングの実践状況および実践を踏まえてのメンタリングに対する期待やニーズを報告する。報告は、「若手自立事業」および「普及定着事業」によって文部科学省から支援されている 2 つのテニユアトラックを持つ岡山大学において 2010 年～2011 年にかけて実施した「メンタリングに関する勉強会（以下、勉強会）」⁵⁾⁶⁾⁷⁾⁸⁾でアンケート調査と意見交換により収集したデータを基に分析した結果である。この研究では、以下の 4 つの課題に答え、我が国における大学教員養成が、近い将来、個人に中心を置いた透明性の高いものへと転換していく上で欠かせない公式メンタリング・プログラムの整備とその運用に示唆を与えることを目指す。

・テニユアトラックにおいては、TT 教員はメンター教員との間にどのような関係を持っており、どうメンタリングを経験しているのか？

・TT 教員はメンタリングの実践上、どのような課題を抱えているのか？

・TT 教員は、これまでのメンタリングの実践経験を踏まえ、自らのメンタリングのニーズについてどう考えているのか？

・TT 教員は、どのようなメンタリング・プログラムを整備することが望ましいと考えているのか？

なお、「TT アンケート」についてはメンター教員を対象としたアンケートとともに比較・対象して分析した結果とその考察を既に報告している⁸⁾。内容や分析方法についてはそちらを参照されたい。

1. 2 大学教員の養成におけるメンタリングの活用

メンタリングの概念が発達しているアメリカでは、個人のキャリア発達におけるメンタリングの重要性が指摘されており⁹⁾、大学における大学教員の養成においてもメンタリングが積極的に活用されている。大学教員を対象とするメンタリングでは、特に初任者を対象として、教育・研究・サービスといった大学教員としての職務全般および仕事と個人的生活との両立も含め、大学教員職に慣れる過程の支援を目的とする。とりわけ、TT 教員を対象としてはテニユア獲得の過程を公式に支援する仕組みとして、学科や学部に、あるいは全学的に用意されている。現職の教員によ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たメンタリング実践を促進するための公式のプログラムが用意されていることはこれまでわが国でも紹介されてきた通りである^{10) 11)}。

たとえば、教育力のある大学教員を養成することを目的とする「将来の大学教員養成プログラム (Preparing Future Faculty)」では、研究上の指導教員ではないメンター教員が大学院生を教授面で指導・助言している¹²⁾。さらに 2009 年より、全米科学財団 (National Science Foundation) では、研究主宰者がグラントを申請する際、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の提供や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を義務づけている¹³⁾。

現職の大学教員を対象としたメンタリング・プログラムも様々な形で提供されている。教授者訓練の一環として、大学教員にもともと少ない女性やマイノリティ教員等の支援策として全学的に行ったり、通常、教員が所属する学科では、テニユア獲得過程を支援するために、各自に特定のメンター教員を配置したり、若手教員養成担当者を配置したりしている¹⁴⁾¹⁵⁾¹⁶⁾。注意しなければならないのは、アメリカにおいては職位や在職年数によりシニア、ジュニアの区別はあっても、学科長を除いては学科内の教員同士の間には上下関係は存在せず、個々の教員が独立した地位にあるということである。あくまでも同僚による相互支援として

メンタリングが活用されているといえよう。

大学教員として独り立ちするまで出身講座の教授が面倒をみる日本の大学と異なり、複数の大学での学歴や出身大学以外の大学での勤務が好ましいとされるために、多様な背景を持った教員集団となりがちなアメリカの大学においては、新任教員が職務に慣れ、教員組織に溶け込む過程を促進するために、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。大学教員の間でのメンタリング関係が多様な背景を持った教員同士の間で幅広く築かれることを保障するものとして大学側が公式のプログラムを整備して実践しているケースは多い。ただ、公式メンタリング・プログラムが万能とあなどっているわけではなく、競争的環境での満たされないメンタリングのニーズに少しでも応え、若手を養成するとともに良好な人間関係を維持するために積極的に公式のプログラムを実施している側面もあるといえそうだ。

我が国では大学教員を対象としたメンタリングは従来盛んではなかったが、テニュア・トラックに加えて、女性研究者支援策としても公式メンタリングプログラムを整備する大学が増えてきている¹⁷⁾。ある国立大学での調査では、女性や職階が低い教員は男性や職階が高い教員よりも先輩教員による指導助言体制、つまりメンタリングの必要性を感じていることが報告されている¹⁸⁾。我が国でも、アメリカと同様に組織的な若手教員支援策の需要があることがうかがえる。

2. 調査方法

2. 1 データ

調査が行われた国立総合大学である岡山大学には、2つのテニュアトラックが存在する。その1つは、「若手自立事業」により既存の教育研究組織から独立して設置された「異分野融合先端研究コア (以下、RCIS)」(2008-2012年度)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、翌年「普及定着事業」に選定され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)」である。

両テニュアトラックのメンタリング制度につい

て簡単に紹介する。RCISでは、ポスドク経験が応募要件であり、TT教員は独立した研究ユニットの助教として採用され、5年のテニュア期間終了後に准教授に昇格することが想定されていた。TT教員は、研究分野が同じか近い学内の教員を2-3名メンター教員として指名した。調査時点(2011年5月)では、10名のTT教員がおり、そのうち2名は女性(うち1名は外国人)であり、1名以外は全員2年間以上在職していた。

一方、WTTのTT教員は助教として3年間のテニュア期間を終了した後は任期を定めない安定した職につくこととなっていた。ポスドク経験は応募要件でなく、中には博士課程を修了したばかりのTT教員もいた。TT教員は研究科や研究所に所属して研究スペースを与えられ、講座内から1名のメンター教員を配置された。調査時点でのWTT教員の所属部局は以下の通りであった: 大学院自然科学研究科(理)3名、同研究科(農)2名(当時)、大学院保健学研究科1名、資源植物研究所1名。

2. 2. データ収集

本稿で使用したデータは、勉強会においてアンケートおよび意見交換という形で収集された。当該大学では、男女共同参画を推進する観点から、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(2009-2011年度)」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、女性研究者支援の一環として新任教員を対象とした全学的な公式メンタリング・プログラムの整備を検討するにあたって、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ものであり、第1回および第2回はメンター教員、第3回はTT教員を対象としている。

「テニュアトラックアンケート (以下、TTアンケート)」は、第1回勉強会で実施したメンター教員を対象としたアンケートおよび第2回勉強会でのメ

ンター教員による意見交換を踏まえて作成した。TT アンケートは、第 3 回勉強会の実施に先立ち 2011 年 3 月から 4 月にかけてメールおよび学内便により無記名で実施して、その結果を意見交換のテーマ決定や議事進行に役立てた。アンケートによる調査では以下の 3 点について主に自由記述方式で尋ねた: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(Q3-6), メンターおよび公式メンタリング・プログラムへの期待(Q7-8)。「TT アンケート」には対象となる RCIS および WTT の TT 教員 17 名(男性 8 名, 女性 9 名)全員が回答した。

第 3 回勉強会は、2011 年 4 月に採用された第 II 期 WTT 教員の着任後に日程調整を行った上、5 月 9 日(RCIS 対象)および 12 日(WTT 対象)に、各々 1 時間実施した。5 月 9 日の勉強会には、WTT 教員 1 名も参加し、RCIS 長およびコーディネーターもオブザーバーとして参加した。意見交換には、RCIS から 8 名(男性 7 名, 女性 1 名)および WTT から 6 名, 合計 14 名が参加した。

勉強会では、まず参加者の間でお互いのメンタリング状況が分かるように、筆者が「TT アンケート」の暫定的分析結果を報告した。その上で、男女共同参画室環境整備・支援推進部門長五福明夫教授(大学院自然科学研究科)(当時)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、あらかじめ用意した「メンタリング実践の現状」、「メンタリングに関する支援ニーズ」、「指導教員との関係」、「複数メンター制度」、「新任教員を対象とした公式メンタリング・プログラム」の 5 項目について意見交換を行った。RCIS を対象とした勉強会では、TT 教員の研究室が同じ建物にあることもあって、自己紹介が終わり次第メンタリング・プログラムに関する質問や要望が次々と出てきたが、WTT を対象とした勉強会では、採用後間もない教員がいて初対面の教員同士も多かったせいか、順番を待って各自の現状と意見を発表し、主にファシリテーターとの間で質疑応答するという形となった。

2. 3 データ分析

「TT アンケート」は、回答を集計後に次のように分析した。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の有無を判断した。自由記述式の設問に関しては、内容分析(content analysis)の手法に則って同一内容を指す語句に対して印をつけて(コード化)、それを分類した後、各分類に該当する箇所を数えたり、分類の意味を整理する表や分類間の関係を示す図を作成したりして、書かれている内容を理解した¹⁹⁾。なお、「TT アンケート」の暫定的な分析結果を第 3 回勉強会で報告して当事者の意見および感想を求めた理由は、分析結果の信頼性を確保するためである²⁰⁾。

意見交換の内容は、発言者が特定できるような形では公表しない旨を参加者に断わって録音し、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 項目に関連して意味がある部分に印をつけてコード化を行った。コード化の作業を通して、予定外の話題(例:テニユア・トラックの不整備)にも意見交換が及んでいることやテーマによって十分に意見が出されていないことが判明したため、できるだけ意見交換の内容を反映させたテーマの体系にした。その後、アンケートの自由記述式の設問と同様に、印をつけたコードの意味を分類したり、意味同士の間の関係を検討したりした。なお、ファシリテーターの発言もグループ内で意見交換された内容の一部を構成しており、発言の文脈を理解する上では不可欠な部分ではあるが、分析の対象からは外した。

意見交換から約 1.5 ヶ月後には、「第 3 回メンタリングに関する勉強会(テニユア・トラック教員によるメンタリングに関する意見交換会)報告(平成 23 年 6 月 28 日)」を作成し、TT 教員に送付して内容について確認を求めた。その後、メンター教員にも送付した。「TT アンケート」と意見交換の内容は、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報告した。

このように、データの分析はアンケートおよび意見交換の実施後に各々行った。本論の執筆にあたっては、「TT アンケート」および意見交換により収集したデータを統合的に扱い、全体として改めて内容の分析を行った。なお、両テニユアトラックとも対象となる教員数が少なく、匿名性が低いという事情に配慮し、テニユアトラック間の違

いを指摘する必要性がある箇所以外は、発言者のテニユアトラックを明記していない。

2. 4. 本論の限界

本論は、我が国の TT 教員の生の声を収集してデータとして用いた点で、これまでの研究にない価値があるが、研究方法上以下のような限界を抱えている。その一つはデータの量と質である。次に、本研究はテニユアトラック制が導入されている 1 国立大学における調査を基にしているという点である。導入されたばかりで発展途上のテニユアトラック制は大学によって多様であるため我が国のいずれの大学においても TT 教員がメンター教員との間で本論での結果と同様の関係、同様のニーズを持っているとは限らない。

意見交換にあたっては、個人が特定される形では結果を公表しないと参加者に対して口頭で伝えており、自由に発言しているようであった。特に RCIS を対象とした意見交換からは、グループならではの議論の深まりが感じられた。だが、全員が本音で意見を述べたかどうかは定かではない。個別の面談であればもっと本音に近い考えを聞くことができたかもしれない。

3. 結果

結果については、意見交換のデータを主として例示に用いて報告し、必要に応じてアンケート結果を用いる。

3. 1. メンタリングの実践：研究業績づくりへの焦点と多様な関係性

TT 教員は主に研究面においてメンター教員とつながりを持っているが、メンター教員による研究への具体的な関わり具合は個人個人によって異なる。TT 教員自身の研究プロジェクトに対する指導・助言といった形で従来型の講座の教授と若手教員との関係に近い形でメンター教員が深く関与している場合もあれば、メンター教員が所有する装置や設備の利用、あるいは共同研究に限られている場合もあった。前者は WTT に、後者は RCIS に多い傾向にあった。

TT アンケートでメンターとの関係について尋

ねた設問(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?)への回答からは、メンター教員を大学教員としての自分にとって重要な人物として考えていない TT 教員が 6 名いることが分かり(全て RCIS)、必ずしも大学院時代の指導教員や共同研究者と比べてメンター教員の重要度は高くないということがうかがわれた。

3. 2. メンタリングの課題

3. 2. 1. メンター教員との距離感

TT 教員にとってのメンタリングに関する最大の課題は、メンター教員との間にどのように適度な距離感を維持するかという点にあるようであった。そしてメンター教員との距離感は、テニユアトラックで制度上保障されているはずの研究活動を行う上での独立性を維持する難しさに関係しているようであった。意見交換では、メンター教員から完全に独立できない、あるいはあえて独立しない理由や、支援が不要だと思いながらメンター教員とのつきあいを続けている理由等が語られた。

「独立した後も、メンター教員と同僚として一緒にやっていかなければならない。距離感を持ったまま上がればいいのかもしれないが、メンターと距離感が保てなくなった場合どうしようかと考えて、守りに入ってしまったのではないかと不安に思うこともある。テニユア取得後にメンター教員との関係が続くかどうか、ということが TT 期間中の関係に影響してくる。」

「名前も(TT は)変わってるし、立場ももう基本独立ですよってというのは、学校のルールになってるんだけど、今までひっぱってきたのもあるし、准教授になったから独立できるかっていうと、日本の制度ではそれだけの金がやっぱりないから結局おんぶに抱っこ。むしろゼロになった時にちょっと助けてもらうとかいうさうい。互助会的に組んで

る方が結局生きていきやすい、下の人は。」
他大学出身者を中心に、TT 教員の中にはメンター教員が自分と共同研究をすることでメンタリング関係を築く上でのインセンティブを感じられるように配慮し、やむを得ずメンター教員と共同研究している者もいた。

「一緒に研究するとしても、メンターの先生の研究テーマに関連したことだったり、ってなってしまうので。完全に独立してやることは無理ですよ。」

「じゃあメンターの先生にとってどういうメリットがあるのかということを考えて時に、ギブアンドテイクの関係にするためには、多少、たとえば僕のメインの研究ではないテーマでの共同研究を、まあその、しなくてはならないというか、あちらの先生にもメリットがあるようにと考えると、関係を築かなくていけないということがあるんですけど。実際には。」

メンタリング関係においては研究者同士としてほぼ対等な立場で付き合うことが前提になっている。そのため TT 教員が従来のように講座の研究プロジェクトの一端を担うことで支援を受ける講座の教授に対して貢献することは求められていない。しかしながら支援される立場にいる TT 教員は、メンター教員に対して取り立てて利益を与えることもなしに自分への支援を要求する仕組みのために、メンター教員に対して多少の引け目を感じているようであった。

「なぜテニユア・トラック教員が困っているかということ、今はその win-win の関係がないので、メンター教員がいくら指導しても、その後その学部に来るかどうかも分からないし、どう義務をわけたらいいかということも分からない。」

このような不平等な関係を踏まえて、アメリカ

での研究経験がある教員からは、メンター教員が TT 教員に対するメンタリングに積極的になることができるように、教員評価項目にメンター教員であることを加えてはどうかという提案があった。メンター教員の労力を、個人的にではなく組織として報いてほしいという意識の表れであるといえよう。

3. 2. 2. 指導教員であるメンター教員

TT 教員とメンター教員との現在の関係には、両者の元来の関係も影響しているようであった。学内出身者である TT 教員は、これまで通り大学院時代の指導教員であったメンター教員との間に頻繁な接触の機会を維持し、研究資源の提供を受けていた。学内出身者の TT 教員の場合、新たに支援関係を築く必要がなく、研究活動上の継続性も保つことができる。だが、指導する者と指導される者という関係が継続される恐れがあり、テニユアトラックの趣旨を曲げかねないように思われる。

「残って「メンターになって下さい」と言いに行く位なので、まあ、もともと良好な関係の方。もしそこが悪ければたぶん出て行ってしまっているんで。」

ただし、指導教員をメンター教員に持つ全員が居心地の良い関係にある訳ではなく、中にはこれまでの師弟関係をより同等な同僚関係へと発展させる上での苦勞を匂わせた TT 教員もいた。遠くにいれば自然と出来る「親離れ」が近くにいるからこそ出来ないという問題もあるようであった。

「(TT 教員になる前と比べると) メンターは意識して自分と距離を置こうとしているようなところが感じられる。それがよい時もあるし、自分としては少し不安な時もある。自分の経験が浅いので上司としての指導・アドバイスが欲しい時がある。先生自身も試行錯誤で迷いながらやっているのではないかと考える。どこまで手を出して良いか、どこまでほっ

ておいて良いかということ先生自身も分かっていないのではないか。」

他大学出身者は、メンター教員が指導教員であったかどうかによるメンター教員との関係性の違いを意識しており、他大学出身者であることが自分にとって不利に働いていると感じていた。

「ものすごく上手くいっている人達は、(この辺の人達は)もともと指導教員だったから愛があるんですよ。その人達がどっかで。余所の大学で独立したとしても愛がある。僕らは全然そういう愛がないところに入ってきてるから。愛の関係を築かないといけないんですよ。」

3. 2. 3. メンター教員の役割への不満

TT アンケートでメンター教員に対する期待の内容および満足度を自由形式で尋ねた設問(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?差支えない範囲でお答えください。)では、過半数が「満たされている」と明記し、自らのメンター教員への不満を表明した者はいなかった。しかしながら意見交換では、両テニユアトラックの教員からメンター教員の制度上の役割に対して不満が出された。

TT 教員自身が学内から複数のメンター教員を選定しなければならなかった RCIS では、メンター教員に対して期待を伝えきれなかったために、結果として形ばかりのメンター教員となってしまったという不満が大きかった。その理由として、制度上のメンター教員の役割が不明確であったことと、教員自身もメンタリングに関する知識が不足していたことが挙げられた。

「メンターになって下さい。」と言ってお願いをしたんですが、その時「メンターとは何ですか。」という話になった。僕も説明できませんし。どれだけの義務

がそこに発生するのかということもその時は僕、言えませんでしたし。」

メンター教員の定義を明確化するように求める声は多くの TT 教員から出された。TT 教員はメンター教員の役割に関する共通認識があればベテラン教員から有効に支援してもらえると考えているようであった。

「始めから(メンターを)やる気がある先生がどの位いるのか。自分たちの場合は始めから説明しなければならなかったんですよ。やる気のある先生には自分がメンターとして何をしたらよいか分かっていない状況を作ってほしい。そしてその中から選ぶという状況が必要ですよ。いきなり採用されてメンターを選ばなければならないというのはきつい。」

一方、講座内からメンター教員が配置される WTT では、「TT 教員でありながら所属講座の教授がメンターになってしまうという構造が問題である。」とメンタリングの仕組み自体に対する不満を持つ教員がいた。この不満は、テニユアの評価や審査におけるメンター教員の役割に代表されるテニユアトラック制度の透明性の低さに対する不安に基づいているようであった。別の TT 教員は、「メンター教員独自の考えでテニユアを取るための過程が決まってしまうんじゃないか。」と、メンター教員が自分にとって支援者なのか、それとも評価者なのかをはかりかねているとの不安を述べた。メンター教員の立場の曖昧さがメンター教員の支援者としての力を抑制することにつながると考えている教員は RCIS にもいた。

「メンター教員になる人に対して審査に関する負荷がかからない、メンティーを受け入れる義務がないということをはっきりしておく必要がある。指導と人事とは別であるということ定義しておくべき。メンターが積極的なことが出

来ない。」

メンタリング関係は、理念上、研究上のつながりがなく利害を共にしない関係にある教員同士の間で築くことが求められている。だが学内出身者の場合、大学院での指導教員以外をメンター教員とすることはない。また、学外者の場合はそのような関係ではメンター教員の側にメンタリング関係を持つ動機に乏しい。そのため、現実には、研究上利益がある関係を築くことをお互いが目指すこととなる。このような現象は、支援する側と支援を受ける側との関係を平等にするどころか、支援を受ける側の TT 教員が不本意ながら不平等な関係に甘んじる可能性を残している。日本版テニュアトラックにおいては勤務大学の出身者であることが TT 教員がメンター教員との間に効果的な関係を容易に持つことにつながっている。一方、学外者は、メンター教員との関係において少なくとも当初は不安を抱えかねない。このような状況は、人材の流動性を疎外する方向に働きかねず、問題である。

3. 3. TT 教員自身のメンタリングのニーズ

公式にメンター教員を支援者として配置されるメンタリング・プログラムや勤務大学における先輩教員からの助言の必要性を、TT 教員がテニュアトラックでのメンタリングの実践を踏まえてどう考えているかについては、TT 教員が自らを研究者あるいは大学教員としてどのような段階にあると捉えているかによって個人差があることが分かった。

WTT では、「非常に多くのサポートを受けており感謝しています。」「論文の共著や研究費の分担など、業績向上への支援を積極的にしていただいています。」といったようにメンター教員から支援を受けていることに対する肯定的な意見が大半を占めた。次に示す TT 教員は、自分はメンター教員との密接な関係を維持することが必要であると発言し、メンター教員から自分の研究に関して大学院時代と同様に指導や助言を受けている状況には不満も違和感も感じていないようであった。

「自分はずっと同じ先生についてきた

んで。自分の場合はポスト経験がないので、ボスがついている 3 年間の方が安心できます。TT 教員の中には、対等にメンターとつきあう方がいい人と、ある程度上下関係があった方がいい人とがいるんじゃないでしょうか。自分は上司がいた方が心強いんですけど。」

逆に RCIS では、研究面でのメンタリング、特に共同研究相手としてのメンター教員は不要であると明言する TT 教員が大半であった。ポストあるいは非常勤研究員として国内外で研究実績を積んできており、独立した研究者としての自負があるようであった。むしろ次の発言に見られるように、テニュアトラックでは制度上メンター教員を必要とするということに苛立ちを感じているようであった。

「そもそも研究面でメンターがいるのかということも言える。自分自身ある程度ポストなども経験しているのに、わざわざメンターを選ぶ必要があるのかって。しかも研究にフォーカスして。新任教員にとって実際に問題があるのは研究ではなく、事務的なこと、教育的なことであると思うんですけど。そこが自分たちとしては聞く人は実際にはメンターではないんですよ。」

3. 4 公式メンタリング・プログラム整備と改善への期待

調査当時、男女共同参画室では若手研究者に対するキャリア支援策として新任教員全員にメンター教員を配置する公式メンタリング・プログラムの構想があった。勉強会に参加した TT 教員は、自分達にメンター教員が配置されていることについては、従来型でいうところの上司的役割を果たす教員の代わりであると理解しており、前述の通り温度差があったが、制度としてテニュアトラックにメンタリングを整備することも含めて妥当であるとみなしていた。しかしながら、一般の若手教員に対する公式メンタリング・プログラムの必

要性に関してはあまり肯定的でなかった。教員の任用形態と教員組織についてはあくまでも大学の方針次第ではあるものの、「入る先が決まっているのならば、ポストにアドバイスを求めればよいのではないか。わざわざ MP を整備する必要はない。」といった批判的な意見が大半であった。

制度の整備に関しては、一律にあるべき姿を定めることが難しいことも認識しており、若手教員それぞれのニーズや状況に合わせた柔軟性と透明性を備えた制度が必要であると考えていた。中には制度として整備することが難しいため、メンター教員も含めて自分たちで情報交換して学びあおうという能動的な意見を出す参加者もいた。理念的な制度設計を急ぐのではなく、実践を向上させた上で、現状を踏まえた制度の設計を希望していることがうかがわれた。

「TT 教員はそれぞれが異なるメンターについていて、お互いにメンターとの関係がどのように成り立っているのかということを知らないですね。それぞれのケースについて（他の TT 教員から）聞いてみたいんですけど。たとえば授業ロードとか、メンター教員の裁量で決まっていることについて聞いてみたいです。その中から基準のようなものを決めていって欲しいと思います。」

4. まとめと考察

4. 1. まとめ

これまで見てきたように、少なくとも TT 教員がみる限り、テニュアトラックにおけるメンタリング関係は TT 教員が研究業績を向上させることを第一義的な目的としており、TT 教員とメンター教員の間は研究上の指導関係あるいは共同研究者同士の関係として説明できた。メンターからは大学教員として一人前になる上で重要な大局的な視点からの助言、テニュア獲得の全般的な過程の支援や大学教員としての仕事や生活等一般性が高い話題に関する助言はほとんど受けていないようであった。このようにアメリカでのメンタリング関係で期待されているような支援が中心となつて

いない理由としては、日本版テニュアトラックにおいては、TT 教員は教員として一人前とは認められていないためにメンタリングは同僚による後方支援というよりも発達段階にある研究者に対する積極的な育成として行われている側面が強いこと、かつ基本的にテニュアトラック期間内の研究業績によってのみテニュアの付与が判断されるため、研究活動の推進を最大の焦点とすることが合理的であると考えられていることが挙げられる。

分析では、TT 教員はしばしばメンター教員との間で関係を構築・維持するにあたって、研究者としての独立性がメンター教員に脅かされないように注意しながら、かつメンターの利益をも考慮して行動しなければならないと感じるという不自然な状況に陥っているようであった。メンターとの関係が従属的であるという側面は、チーム研究が主流の自然科学という学問分野の性格からやむを得ない側面もあるが、メンター教員の制度上の位置付が不明確であることからきているようであった。さらに、メンター教員が TT 教員の指導教員であったかどうか、あるいは TT 教員がどの程度の研究経験を積んでいるかによっても関係性には違いがあった。

TT 教員はまた、若手教員自身の独立性が重視されているテニュアトラックではあっても、実際には自分たちに対して何らかの上司的存在の教員が置かれていることに関してはやむを得ないと認識しているようではあった。しかしながら、これまでのメンタリングの実践を踏まえ、研究経歴がある者を始めとして TT 教員はメンター教員の必要性をあまり感じておらず、大学において広くわざわざ現在の上司とは別にメンター教員を配置する制度を作ることは反対であった。

4. 2. 考察

本調査より、TT 教員の多様なニーズは一定程度満たされてはいるが、新しく始まったばかりで未整備な制度の下でのメンタリングの焦点が研究に偏っているために不満な点もあるということが明らかになった。しかしながら、意見交換では制度的に整備されればメンター教員には学ぶこと、支援してもらえることがあるという期待が示され

た。しかしながら、研究者歴が長い TT 教員からは研究面でのメンター教員の必要性に関する疑問が提示され、実際にメンタリングの実践について尋ねてみると、実践的な研究活動に関する消極的な期待しか持っていないことがうかがわれた。つまり、目の前の研究業績を積み重ねるためにメンター教員に支援してもらったり、一緒に研究面で協力したりはしても、大学教員としての自分を長期的視点に立って育ててもらいたいこと、あるいはテニユア獲得までのプロセスをサポートしてもらいたいことまでは期待していない。このように明確な形で不満を出すまでには至らないが期待もしていないという状況は、制度としてメンター教員が明確に定義されていなかったために TT 教員が十分に新しい制度を活用できていないという問題点を反映している。

当然のことながら、TT 教員は、基本的には「自分」にとって最も良い形でメンター教員を含めて周囲が行動するように制度が整備され、運用されることを期待している。研究者として発展途上の TT 教員の場合はもう少し引っぱり張ってくれる存在、研究が確立してきた研究者の場合は自由に研究できる環境がほしいというのが本音であるようだ。いずれにせよ、研究面に関して自分が何を必要としているのかについては本人が最もよく理解しており、自由度や方向性に関して最大限のコントロールを求めるのは当然である。研究面での支援の内容決定に研究者本人の自由度を認める必要があるといえる。制度を整備する側としては、TT 教員のニーズが多様であり、かつ変化するものであるということ認識した上で、できるだけ柔軟に後方支援することが必要であろう。

同時に、TT 教員に対して配置されたメンター教員の責任を研究に限定する必要性は高くないということも示している。TT 教員と一緒に研究プロジェクトを遂行することも意義があることであるが、研究に関係を限定することによってテニユア獲得の過程を支援するという本来の目的から離れてしまうおそれがある。むしろ、アメリカの大学のように大学に勤務するにあたって必要な知識や授業等に関してのアドバイスや同僚との付き合いや大学固有の政治等を、若手教員自身が

気づいていない養成上のニーズを満たすことを趣旨とした支援体制を組織として準備することの方が、有効なのではないだろうか。このようなプログラムこそが、同僚である先輩教員を巻き込んで組織として実施する公式のプログラムとして実現性も高く、意義があるように思われる。

実際、アメリカでは公式に行う研究面でのメンタリングはポストドクや大学院生を対象とした研究室での実践に限られており、大学教員を対象とする場合は職務の全般に渡っている。また、公式メンタリング・プログラムの導入は、女性やマイノリティなど大学教員に元々少ないグループの支援として推進されることが多い。アメリカにおいてメンタリングを提供することにより大学が達成しようとしていることは、研究業績の増加への直接的関与による若手研究者の育成ではなく、目に見えない職務や職業生活を含めた大学教員としての「生き残り」のための間接的支援であることがうかがえる。現在、普及・定着事業で導入が進められている日本版テニユアトラックでは、研究活動にかける時間を全仕事時間の 70%以上とする研究重視の大学教員像を想定している（文部科学省科学技術・学術政策局基盤政策課，2011）。テニユアトラックを真に大学教員の養成に役立つ制度として発展させるためには、テニユアトラックで育成する教員像を研究主宰者（PI）ではなく、教育やサービスも実践する大学教員へと変更することが必要だろう。そうすることで、少なくとも勤務大学での大学教員としての経験が浅いという点で共通の課題を抱える TT 教員に対して、大学はメンタリングを通して幅広く有効に支援することが出来る。更に、メンター教員とのマッチングにおいても、TT 教員との研究上の専門性の違いを問題とすることなくメンター教員を配置出来る。

新しく制度を導入する難しさはあるが、若手教員にとっても、ベテラン教員にとっても役に立つ仕組みにするためにまだまだ工夫が必要であると言えそうだ。

参考文献

- 1) 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 テニユアトラ

- 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～』
- 2) 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](http://www.jst.go.jp/shincho/23koubo/youryou/tt-koubo.pdf)>, (2011.12.20).
- 3) 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.
- 4) 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.htm>, 2011>, (2012.12.10)
- 5) 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.
- 6) 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. 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－』岡山大学.
- 7) 保坂雅子 (2013a) 「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」『大学教育研究ジャーナル』, 10, 108-118.
- 8) 保坂雅子 (2013b) 「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」『高等教育ジャーナル－高等教育と生涯学習－』, 20, 15-27.
- 9) 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)
- 10) 吉良直・北野秋男 (2008) 「アメリカの若手教育者・研究者養成制度に関する研究：日米比較の視点から」『京都大学高等教育研究』, 14, 25-35.
- 11) 渡辺かよ子 (2011) 「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.
- 12) Girves, J. E., Zepeda, Y. & Gwathmey, J. K. (2005) “Mentoring in a post-affirmative action world”. *Journal of Social Issues*, 61(3), 449-479.
- 13) 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)” <http://www.hms.harvard.edu/spa/docs/reference/nsf_pdoc_mentoring_plan_propreqs.pdf>, (2011.12.20).
- 14) Boyle, P. & Boice, B. (1998) “Systematic mentoring for new faculty teachers and graduate teaching assistants”. *Innovative Higher Education*, 22(3), 157-179.
- 15) De Vries, J. & Webb, C. (2006) “Mentoring for gender equality and organizational change”. *Employee Relations*, 28(6), 573-587.
- 16) 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.
- 17) 女性研究者研究活動支援事業合同公開シンポジウム事務局 (筑波大学男女共同参画推進室) (2011) 『文部科学省科学技術人材育成費補助事業 女性研究者研究活動支援事業合同公開シンポジウム『女性研究者支援に向けた持続可能な取組の実現～「モデル的取組」から「研究とライフイベントの両立」へ～』』
- 18) 石井美和 (2012) 「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.
- 19) Berg, B. L.(2001) *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- 20) Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985) *Naturalistic inquiry*. London: Sage.