

# 大学における新任教員対象の メンタリングプログラムの効果

中 井 俊 樹

---

## 〈要 旨〉

メンタリングプログラムとは、一定の職務経験をもつ者との交流により育成対象者を支援するプログラムである。本稿では、メンティおよびメンターとなった教員を対象としたアンケート調査をもとに、大学の新任教員を対象としたメンタリングプログラムの効果を明らかにする。

メンティとメンターの回答を分析した結果、以下のような知見が得られた。第一に、メンタリングプログラムのメンティへの幅広い効果が確認された。メンティへの効果として、教育研究面での支援、生活面での支援、キャリア形成面での支援、ネットワークの拡大、役割モデルの提供、着任直後の不安軽減、話すこと自体の楽しさが確認された。第二に、メンタリングプログラムはメンターに対しても幅広い効果を与えていることが確認された。メンターへの効果として、研究面での学習、異なる専門分野の理解、若手教員の置かれた状況の理解、ネットワークの拡大、協働への発展、自分自身の振り返り、活力の獲得、支援への充実感、話すこと自体の楽しさが確認された。第三に、メンタリングプログラムの効果には、メンターとメンティの専門分野と性別、相互への遠慮が影響を与えていることが明らかになった。

---

## 1. 新任教員対象のメンタリングプログラム

大学での活動を始める新任教員に対して、メンタリングプログラムはどのような支援を提供することができるのであろうか。本稿は、大学における新任教員対象のメンタリングプログラムの効果を、その実態から明らかにしようとするものである。

メンタリングプログラムは、大学以外の組織においても活用される人材育成方法の一つである (Kram 1988=2003、久村 1997)。職場のよき先輩に恵まれることが、その人のキャリアに対して重要な役割を果たすことは、誰にも容易に想像できるであろう。メンタリングプログラムは、そのようなよき先輩との交流を組織的に促進する制度である。

アメリカの大学においては、マイノリティや女性などを対象としたメンタリングプログラムが 1980 年代後半に本格的に導入されるようになった (渡辺 2011)。その後、新任教員、非常勤教員、中堅教員、大学管理職などさまざまな層を対象としたメンタリングプログラムが展開されている (Wunsch 1994)。ファカルティディベロップメントの 1 つの形態としても位置づいている (Gillespie and Robertson 2010)。

日本の大学においてもメンタリングプログラムを導入する事例が近年増加している。その契機となったのは、科学技術分野における研究者育成事業である。女性研究者支援システム改革加速事業やテニュアトラック普及・定着事業などでは、研究者育成においてメンターによる支援を求めており、それらの事業に採択された大学はメンタリングプログラムを制度化している。そのため、メンタリングプログラムの実施主体が、大学内の男女共同参画事業を担当する部署となる場合が多い。研究者育成を目的としているため、これらの事業においてメンターは、「テニュアトラック教員がトラック期間中に自立して研究することができるよう、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経験や知識のある教員・研究員等」と記され、研究支援の観点による限定的な定義である (文部科学省科学技術・学術政策局 2011)。

メンタリングプログラムは、科学技術分野の研究者のみに必要とされるものではない。あらゆる分野の新任教員に必要なプログラムと言える。新任教員は自身のキャリア形成や能力開発に関する多くの悩みを抱えている (Otto 1994)。そして、多くの新任教員は孤独感を感じていることも明らかにされている (Boice 1992)。さらに、大学教員職の不安定化が、近年深刻化している。博士課程修了者が増加しているにも関わらず、大学の本務教員の採用数は減少傾向にあり、大学教員職をめぐる競争が激化している (文部科学省 2012)。また仮に大学に採用されたとしても、任期付きの職の場合や大学が経営的に厳しい状況にある場合もあり、新任教員にとって自身のキャリアの不透明化が進んでいると考えられる。このように、新任

教員の心理的な不安は高まっており、何らかの支援を必要としていると言える。

本稿においてメンタリングは、「成熟した年長のメンター (mentor) と若年のメンティ (mentee または protégé) とが基本的に一対一で継続的定期的に交流し、役割モデルと信頼関係の構築を通じて発達支援を行う関係性」(渡辺 2011: 87) を指す言葉として使用する。大学におけるメンタリングプログラムは、メンターとメンティの属性から5つの類型に分類されており、多様なプログラムが存在する(渡辺 2005)。しかし、本稿ではメンティが新任教員であり、メンターが学内教員である場合のみを扱う。さらに、非公式な日常的に発生する関係にもメンタリングという言葉が使用されることもあるが、本稿では大学内で組織的に実施されるメンタリングプログラムのみを対象とする。

## 2. メンタリングプログラムの効果に関する論点

新任教員対象のメンタリングプログラムには、どのような効果を期待することができるのであろうか。現時点では日本の大学の実態に即してメンタリングプログラムの効果を検証した先行研究は見当たらない。一方、企業や海外の大学を対象としたメンタリングプログラムの研究成果は一定程度蓄積されている(久村 1997、Wunsch 1994)。それらを参考に、メンティへの効果、メンターへの効果、メンターとメンティの組み合わせに分けて、メンタリングプログラムの効果に関する論点を整理する。

まずは、メンタリングプログラムがメンティに対してどのような効果を持つかである。メンタリングの機能に関してはさまざまな研究が積み重ねられているが、その多くは2つの機能に分類することができる(久村 1997)。代表的なクラムの研究では、メンタリングはキャリア的機能と心理・社会的機能の2つの機能で捉えられている(Kram 1988=2003)。キャリア的機能は、メンティのキャリア発達を促進・向上させるものであり、スポンサーシップ、推薦と可視性、コーチング、保護、やりがいのある仕事の割り当てが具体例としてあげられている。一方、心理・社会的機能は、能力の意味、アイデンティティ、社会や仕事における役割などについてメンティの考えを向上させるもので、役割モデリング、受容と確認、カウンセリング、交友が具体例としてあげられている。

新任教員対象のメンタリングプログラムの効果という観点では、メンテ

イが教育研究面での知識や技能を獲得できるというキャリア的機能があるのか、また、役割モデルや相談できる者を得られるといった心理・社会的機能があるのかは、重要な論点になろう。

次に、メンタリングプログラムがメンターに対してどのような効果を持つかである。メンタリングプログラムの第一の対象者はメンティであるが、多くの先行研究では、メンタリングはメンターに対しても効果をもたらすことが確認されている。メンタリングの文献をレビューした久村（1997）は、メンターに対する効果を、学習の促進、他者からのポジティブな評価獲得、優秀な助手・部下の獲得、組織内影響力の強化、高い職務業績と満足の5つに分類し、特に初めの2つの効果が重要だとしている。学習の促進とは、具体的には後輩の指導方法を習得し、若年者の活力を感じることで自らも創造性を高めることができるということである。また、他者からのポジティブな評価獲得とは、メンティの育成を通じて他者から尊敬を獲得し、一人前の職業人として評価されるようになるということである。特に、メンターが中期キャリア危機に陥っている場合や後期キャリア段階に至っている場合、メンター自身の自己価値への認識を高め、キャリア再生の促進に役立つと指摘されている。

新任教員対象のメンタリングプログラムの効果という観点では、メンターとなる教員が何を学ぶのか、また、それが自身のキャリア構築にどのような意義を持つのか、重要な論点になろう。

また、メンティに対してどのようなメンターを配置することでより効果を高めることができるかという実践的な課題がある。メンターとメンティの組み合わせはメンタリングの効果に影響を与える。アメリカの大学のメンタリングプログラムの研究においては、専門分野を超えることの重要性が指摘されている（Jackson and Simpson 1994）。また、メンターとして最も大事な要素は、他の教員に協力したいと考える個人の特性であるという点も指摘されている（Jackson and Simpson 1994）。

### 3. 研究の目的と方法

本研究では、新任教員を対象としたメンタリングプログラムの実際の効果を明らかにする。日本の大学のメンタリングプログラムの効果を明らかにする意義は大きいと言える。まず、現時点では日本の大学の実態に即してメンタリングプログラムの効果を検証した先行研究は見当たらないため、

メンタリングプログラムの実際の効果の全体像を明らかにすることが必要であると言える。

さらに、現在日本の大学にメンタリングプログラムが導入されつつあるが、効果という観点で評価される時期にあると考えられる。各種支援事業において、メンタリングプログラムの実施が採択の一条件にされているが、その妥当性を検討するためにも実際の効果の測定が必要であろう。また、メンタリングプログラム導入の是非、教員支援におけるメンタリングプログラムの役割、メンタリングプログラムの目的、メンターへの研修の内容を各大学で検討する際にも、効果の検証が必要と言える。

本研究で対象とする事例は、名古屋大学におけるメンタリングプログラムである。名古屋大学では2005年から希望する新任教員を対象としたメンタリングプログラムを実施している。名古屋大学でのメンタリングプログラムは、「大学において一定の職務経験をもつ教員と交流することで、新任教員が大学教員として成長していくことを支援するプログラム」と定義され、研究者育成事業の公募要領に見られるような限定的な目標に特化したプログラムではない。

本稿では、2011年度の初期にプログラムに参加したメンティ23名、メンター23名に対するアンケート調査により、メンタリングプログラムの実態を把握し、その効果の全体像を明らかにする。調査票は、2011年11月10日に電子メールにてメンティおよびメンターに送付した。調査票では、期間、回数、相談内容を含む活動の実態、メンタリングに参加してよかったこと、メンタリングに参加して困ったことや苦勞したこと、メンタープログラムの改善に向けた要望を自由記述形式で回答する形式をとった。

回答者はメンティ19名、メンター20名である。メンティ19名中15名、メンター20名中13名が女性と、女性教員の占める割合が高い。またメンティ19名中の3名は女性研究者支援システム改革加速事業の対象者であり、本人の希望の有無に関わらずメンターが紹介されている。

以下の分析では、自由記述形式で書かれた回答を、プログラムの効果に関するものを内容別に分類し、実際の回答例とともに紹介している。分析で使用する自由記述は、個人が特定される部分については省略している。

#### 4. メンティに対するプログラムの効果

メンティに対するメンタリングプログラムの効果にはどのようなもの

があるのだろうか。個々のメンティによって効果に関する回答は異なるが、ここでは効果としてどのようなものがあるのかを明らかにする。メンティの回答した内容を類似したものをグループ化することで、メンティへのプログラムの効果として、教育研究面での支援、生活面での支援、キャリア形成面での支援、ネットワークの拡大、役割モデルの提供、着任直後の不安軽減、話すこと自体の楽しさの7点が確認された。

#### 4.1 教育研究面での支援

メンティの教育研究活動に対するアドバイスを多くのメンターが与えていることが確認される。メンタリングプログラムが、教育能力を高めるといふファカルティディベロップメントの機能を含んでいると言える。ただし、メンティが授業を担当しない助教などのポストの場合、教育に関する支援は見られない。また、研究費の申請など研究活動に対する支援も確認することができる。

「初めての講義を担当することになり、どのように行なったらよいかアドバイスを頂きました。」

「相談内容は、教育方法や教員生活における戸惑いなど多岐にわたる。」

「教員としての様々な業務内容、研究費の申請、学生の指導法等についてアドバイスをもらった。」

「研究室内の問題対応や処理について、講義の準備方法や時間配分について、研究費の申請や使用方法についてのアドバイス等、非常に有意義なアドバイスの数々をいただきました。」

「講義や研究費等に関する役立つ情報やアドバイスを頂き、大変助かりました。」

#### 4.2 生活面での支援

メンティがメンターに相談する内容は大学の業務に関するものだけではない。生活面に関するものも確認される。特にプログラム参加者に女性教員が多かったため、結婚、出産、子育てなどのライフイベントと仕事の両立方法に関心が高いことがわかる。

「育児と仕事の両立方法やおすすめの小児科病院などの話を伺った。」

「妊娠していたので、出産、子育てと仕事の両立について相談にのって

いただきました。」

「結婚、子育てをしながらの教員生活についてなども教えていただいた。」

「ストレスの解消法、プライベートについて相談しています。」

#### 4.3 キャリア形成面での支援

大学教員としてどのようにキャリアを築いていくのかに関するアドバイスも確認される。任期付きの職の場合、キャリアをどのように展開していくのかは重要な関心事である。また、女性教員としてのキャリアの築き方についての相談も確認される。

「自分の置かれている状況などについても相談に乗っていただきました。」

「パーマネントの職を得ることの困難さについて相談しました。」

「大学院を出た直後の私ぐらいの年代では、将来の人生設計も含めた自分のキャリアの積み方に悩みを抱えている方がいるのではないかと思います。その点で、女性のメンターの方だと大きな励みになります。自分の例だけでなく、他の学内の女性研究者の例も教えてくれるので、参考になりました。」

#### 4.4 ネットワークの拡大

学内外にネットワークを広げていくことは新任教員の課題の一つであろう。メンターが、メンティのもつ人脈を利用してネットワークを広げていくという効果が確認された。

「学内のイベントに連れて行ってもらい、知り合いが増えました。」

「たまたまメンターの先生と出身高校が同じだったため、中京地区の同窓会へ誘ってもらい、ネットワークが広がりました。」

#### 4.5 役割モデルの提供

クラムが指摘しているように、メンターはメンティの役割モデルになりうる (Kram 1988=2003)。アンケートからも、メンティがメンターを役割モデルとして影響を受けていることがわかる。

「同じ女性で、教員・研究者として活躍されているのを見ることは、まだ教員としての生活を始めたばかり私には、大きな目標となりました。」

「専門分野が異なっても、アカデミックの現場には似たような問題があり、それに対してしなやかに、かつ毅然と対応してこられた先生の姿勢に、多くのことを学んだ。」

#### 4.6 着任直後の不安軽減

多くの新任教員が着任直後の不安の中で相談できる相手を得たことに意義を見出している。着任直後の不安は小さくなく、相談する相手がいることが安心感を与えていることがわかる。

「大学内にも名古屋にも全く知り合いがいない状態で着任した私にとって、何か困ったりわからないことがあるときに相談できる相手がいるということがわかるだけでも、大変心強かったです。」

「教員生活を始めた段階での身近な困りごとを経験者にお話し助言を頂くことができ大変参考になった。教育研究職としての日々の生活を組み立てる上で一つの参考にできたと思う。また、困ったことがある際に所属部署外で相談に乗って下さる先生がいるということが仕事をすすめる上で非常に心強かった。」

「初めての教員生活、名古屋での生活ということで、不安や焦りがあったが、〇〇先生のお話や主催のミーティング等に参加させていただくことで、研究・教育の幅が広がったように感じている。」

「気さくで思いやりのあるメンターの先生だったので、特にストレスを抱えていた着任直後に色々話を聞いてくれ、またアドバイスをいただけたのが一番の助けになりました。」

#### 4.7 話すこと自体の楽しさ

メンターから具体的なアドバイスを得られることの意義よりも、話すこと自体の楽しさを指摘する意見もある。クラムが指摘する交友と対応すると考えられる (Kram 1988=2003)。話すこと自体の楽しさは、メンタリングにおいて必ずしも目的性が重要でないことを示唆していると言えよう。

「相談というよりも、日々の研究室での出来事や思っていることをざっ

くばらんに話すことができ、リフレッシュできました。」  
「メンターの先生がとても気さくで、気持ち良い感じの先生だったので、お話しするのがいつも楽しみでした。」

## 5. メンターに対するプログラムの効果

メンターに対するメンタリングプログラムの効果はどのようなものがあるのだろうか。個人によって効果に関する回答は異なるが、ここでは効果としてどのようなものがあるのかを明らかにする。メンターの回答した内容を類似したものをグループ化することで、メンターへのプログラムの効果として、研究面での学習、異なる専門分野の理解、若手教員の置かれた状況の理解、ネットワークの拡大、協働への発展、自分自身の振り返り、活力の獲得、支援への充実感、話すこと自体の楽しさの9点が確認された。

### 5.1 研究面での学習

大学での経験が一定以上あるメンターにとっても、メンタリングプログラムへの参加は業務上の知識を得る機会になっている。教育面について記したメンターは確認できなかったが、研究室の運営など、研究面での学習があったという意見が確認される。

「研究室を立ち上げるにあたって、実際に何が必要であるかを理解することができた。メンティ教員と研究室を主宰する上での工夫や心構えについて存分に話し合うことが出来、メンターの私自身が得ることも多かった。」

「担当メンティの研究室の研究内容や運営方法について知ることができた。」

「研究形態の違いなど、新しい発見があった。」

### 5.2 異なる専門分野の理解

自分と異なる専門分野の情報が得られたことに意義があったというメンターの意見が見られた。大学での経験が一定以上あっても、自分の専門分野でないところで行われていることまでは把握していない場合が多いと想像できる。

「相手の部局について情報を得られた。」

「普段かかわりのない○学部所属の人の話を聞いた。」

### 5.3 若手教員の置かれた状況の理解

大学教員市場が急速に変化し、また採用時に任期制が導入されるなど、新任教員が置かれた状況は以前とは大きく異なっている。メンターは、メンティの状況を通して大学の変化を理解している。

「自らが通過してきていない立場で研究を行っている方の事情を知り、大学界の別の側面を知ることができたと思います。」

### 5.4 ネットワークの拡大

メンタリングプログラムの参加がネットワークの拡大につながるのはメンティだけではない。若手の教員と知り合いになれたことに意義を感じているメンターがいる。また、メンティ以外とのネットワークが構築できたことを指摘した意見もある。

「他学科の若手教員と知り合いになれたのが良かった。」

「異分野の若手教員と知り合いになれた。」

「分野の異なる女性研究者に出会えたこと。」

「女性教員のネットワークができたことです。」

### 5.5 協働への発展

メンタリングの活動が始まって半年程度なので、メンターとメンティの共同研究などへ具体的に発展した事例は見られない。しかし、連携の可能性を感じているメンターの意見は確認された。

「メンターが企画主催したシンポジウムがメンティの研究にも関連する面のあったことで、今後多面的な連携の可能性が生まれた。」

### 5.6 自分自身の振り返り

メンティとの出会いは、自らのこれまでの活動を振り返らせるきっかけにもなることがメンターの意見から確認できる。自分自身の振り返りは、今後のキャリアを考える上で重要な機会になっている。

「私としては、会う度、10年前の自分に向かって話をしているような気持ちになりました。いろいろ悩み不安を持ちつつもがんばっている〇〇さんを見て、私自身もがんばってきたんだな、と過去の自分を愛おしく思うような、許すような気持ちもわき、また今ある自分の環境や巡り合わせをありがたく捉え直したりすることができました。のみならず、今までもやってきたんだから、これからの10年、20年もやっていけるよな、というような、漠としつつもふとした確信を持つことができました。」

### 5.7 活力の獲得

メンタリング活動によって、メンターがメンティから活力を得る事例も見られる。若手からの刺激はメンターに影響を与えていると言えよう。

「活動的でチャレンジ精神のある若手研究者から刺激を得られた。」

### 5.8 支援への充実感

若手教員を支援していることに対して、メンターは充実感を得ている。また、定期的に会うことでメンティに対する思いも深まっている。

「どのくらい役にたったのかはわからないが、少なくともメンティの気持ちが前向きになったことがうれしい。」

「育児についての質問は自身も経験した内容が多かったことから具体的なアドバイスもできた。」

「メンター・メンティの関係であることから、メンティ教員に対する思いも深くなります。」

### 5.9 話すこと自体の楽しさ

メンティと同様に、メンターの中にも話すこと自体の楽しさを指摘する意見が見られる。

「ざっくばらんにお話できる同性の知り合いを得たこと、それ自体うれしくありがたい点です。」

## 6. 効果に影響を与える要因

メンタリングプログラムのもつ、メンティおよびメンターに対する幅広い効果が確認されたが、それらの効果にはどのような要因が影響を与えているのであろうか。メンティおよびメンターへのアンケートから確認できる要因として、メンターとメンティの専門分野、メンターとメンティの性別、相互の遠慮の3つを取り上げる。

メンターとメンティの専門分野はメンタリングに影響を与えていると言える。他部局の教員がメンターであったことに意義を感じているメンティは多い。「自分が所属する専攻の教員には話しにくいことも、メンターには相談することができた。」や「困ったことがある際に所属部署外で相談に乗って下さる先生がいるということが仕事をする上で非常に心強かった。」などの意見が見られた。同様に、異なる専門分野を理解する機会となったことを指摘するメンターもいる。

ただし、専門分野の違いからアドバイスが参考にできなかったという意見も見られた。たとえば、「研究環境が異なることもあり、参考に出来ない点もあった。」という意見がメンティから寄せられている。このペアは、メンティが理系でメンターが文系であったため、専門分野が離れすぎた事例と言えよう。

メンターとメンティの性別もメンタリングの内容面で影響を与えている。女性教員は、男性教員と異なる課題を抱える場合がある。アメリカの先行研究においても、メンタリングは性別を問わず必要であるが、特に女性にとってより必要であると指摘されている (Johnsrud 1994、Otto 1994)。実際、本研究の対象のプログラムに参加を希望する割合も女性教員の方が男性教員より高い。

相談内容という側面でも、女性教員としてのキャリア形成や結婚、出産、育児などのライフイベントと仕事の両立など、女性特有の内容が挙げられていた。それらは、メンティとメンターの双方が女性教員である時にしか成立しにくい会話であると言える。また、メンターを役割モデルとしてとらえる際も同性である方がイメージしやすいと言える。特に理系学部においては男性教員が多数派を占めるため、メンタリングプログラムの中で女性同士が交流できることには一定の意義があると言えよう。

また、アンケートから読み取れるのは、メンターとメンティの相互の遠慮であり、それがメンタリング活動に阻害要因として働いていると言える。

メンティの意見としては、「そこまで気にすることもないのかもしれませんが、メンティの側から声をかけることに遠慮を感じているかもしれません。」や「先生がお忙しいのを承知していたので、ご連絡するのが憚られたりということがあり、連絡の取り方やタイミングがわからない、ということがありました。」などがあった。

同様にメンターからも、「メンティの悩みについてどのくらいこちらから聞いたらよいのかが難しかった。」や「非常に話しやすく感じのいい方だったので、踏み込むべきでない事柄についつい立ち入ってしまわないように、ということをや心がけました。関連して、携帯電話番号や携帯のメールアドレスなど、お知らせしようかどうしようか迷いました。私としては全然構わなかったのですが、先方に抵抗がある場合には、教えることを強要してしまうことになるか、馴れ馴れしすぎてもいけないか、と初めて初めのうちはお伝えしませんでした。」などの意見があった。

## 7. 得られた知見と考察

本稿では、メンティおよびメンターに実施した調査から、新任教員を対象としたメンタリングプログラムの効果を明らかにしてきた。得られた知見は次のようにまとめられる。

第一に、メンタリングプログラムのメンティへの幅広い効果が確認された。メンティへの効果としては、教育研究面での支援、生活面での支援、キャリア形成面での支援、ネットワークの拡大、役割モデルの提供、着任直後の不安軽減、話すこと自体の楽しさが確認された。クラムが指摘したキャリア的機能と心理・社会的機能の双方の効果を確認することができた。また、ファカルティディベロップメントの効果も含まれていることがわかった。

第二に、メンタリングプログラムはメンターに対しても幅広い効果を与えていることが確認された。メンターへの効果としては、研究面での学習、異なる専門分野の理解、若手教員の置かれた状況の理解、ネットワークの拡大、協働への発展、自分自身の振り返り、活力の獲得、支援への充実感、話すこと自体の楽しさを確認することができた。

第三に、メンタリングプログラムの効果はメンターとメンティの組み合わせによって変わりうるということが明らかにされた。メンティおよびメンターへのアンケートから確認できる要因として、メンターとメンティの専門分

野と性別が効果に影響を与えていることが明らかになった。また、相互への遠慮がメンタリング活動を阻害していることも明らかにされた。

これらの知見はどのような意味を持つのであろうか。第一に、効果という側面から見る限り、メンタリングプログラムは、有効な教員支援の形態と言える。メンタリングプログラムには、既存の集合研修を中心としたファカルティディベロップメントを補完する機能があると言える。個々の教員のニーズへの対応、心理的側面の支援、学内教員とのネットワーク構築支援などは、メンタリングプログラムの特徴と言えよう。これらは、大学教員職の不安定化が進んだ場合、より必要となる機能であろう。また、メンタリングプログラムは、メンティおよびメンターの双方にとって意義のある活動であるだけでなく、大学内の同僚性や協働性を高めるという組織全体への効果も期待できるものと言えるであろう。

第二に、アンケートで明らかにされたメンティおよびメンターに対する幅広い効果をどのように考えたらよいのであろうか。それぞれのペアによって、メンタリングプログラムの効果は異なることが確認された。この効果の多様性は、一面として個々の教員のニーズに対応できていると積極的に評価することができるであろう。一方で、メンタリングプログラムの具体的な範囲を設定したほうがよいと考えることもできる。テニュアトラック普及・定着事業のように、研究技能の向上をメンタリングの中核に位置づけることもできる。一方、アメリカの一部の大学のように、メンターとメンティに相互の授業参観を課して、教育技能の向上をメンタリングの中核に位置づけることもできる。メンタリングプログラムの範囲を明確にするかどうかは、各大学が置かれた状況の中で判断することであろうが、メンタリングプログラムの持つ幅広い効果の可能性は、メンタープログラムの事務局、メンター、メンティが共有しておくべきことであろう。

第三に、メンターとメンティの組み合わせをどのようにするかである。組み合わせはメンタリングの効果に影響を与える。本調査では、専門分野内では話せない内容もあるため、専門分野を超えたメンタリングが重要であることが明らかにされた。一方、専門分野が遠すぎると、参考にできないという側面も確認できた。現時点では、メンティの隣接分野の他部局の教員をメンターとして担当させるのが適切と言えるのであろう。ただし、専門分野のみでメンターを選ぶべきではないであろう。メンターとして最も大事な要素は、先行研究では他の教員に協力したいと考える個人の特性であると指摘されているからである。本調査では、支援することへの充実

感を感じるメンターは一定数存在することが明らかになった。このような積極的な協力者をいかに集めるかが課題であろう。

本研究では、新任教員を対象としたメンタリングプログラムの効果を一定の程度明らかにすることができたと考えられるが、対象者数の少なさ、対象者の属性の偏り、効果を調査した時期などからメンタリングプログラムのすべての効果を明らかにしたとは言えない。また、メンターやメンテイが意識していない効果もあろう。今後のより精度の高い調査が課題と言えよう。

## 参考文献

- Boice, R., 1992, *The New Faculty Member: Supporting and Fostering Professional Development*, Jossey-Bass.
- Boyle, P. and Boice, B., 1998, Systematic Mentoring for New Faculty Teachers and Graduate Teaching Assistants, *Innovative Higher Education*, 22(3): 157-79.
- Gillespie, K., Robertson, D., ed., 2010, *A Guide to Faculty Development, 2ed.*, 123, Jossey-Bass.
- Harnish, D. and Wild, L., 1994, Mentoring Strategies for Faculty Development, *Studies in Higher Education*, 19(2): 191-201.
- Jackson, W. and Simpson, R., 1994, Mentoring New Faculty for Teaching and Research, in Wunsch, M., ed., *Mentoring revisited: Making an impact on individuals and institutions*, *New Directions for Teaching and Learning*, 57: 65-72.
- Johnsrud, L., 1994, Enabling the Success of Junior Faculty Women Through Mentoring, in Wunsch, M., ed., *Mentoring revisited: Making an impact on individuals and institutions*, *New Directions for Teaching and Learning*, 57: 53-63.
- Kram, K., 1985, *Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life*, University Press of America. (渡辺直登・伊藤知子訳、2003、『メンタリング－会社の中の発達支援関係』白桃書房。)
- 久村恵子、1997、「メンタリングの概念と効果に関する考察」『組織行動科学』11(2): 81-100。
- 名古屋大学高等教育研究センター、2010、「名古屋大学メンタープログラム」名古屋大学。
- 中井俊樹、2010、「メンター教員のためのガイド」名古屋大学ファカルティガイド、名古屋大学。

- 文部科学省、2012、『平成 22 年度学校教員統計調査』。
- 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』。
- Otto, M., 1994, Mentoring: An Adult Developmental Perspective, in Wunsch, M., ed., Mentoring revisited: Making an Impact on Individuals and Institutions, *New Directions for Teaching and Learning*, 57: 15-24.
- 渡辺かよ子、2003、「米国高等教育におけるメンタリング・プログラムの研究成果と意義」『教育学研究』 70(2): 213-22。
- 渡辺かよ子、2005、「高等教育におけるメンタリング・プログラムの構造的特徴と類型」『愛知淑徳大学現代社会学部論集』 10: 83-94.
- 渡辺かよ子、2009、『メンタリング・プログラム－地域・企業・学校の連携による次世代育成』川島書店。
- 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.
- Wunsch, M., ed., 1994, Mentoring Revisited: Making an Impact on Individuals and Institutions, *New Directions for Teaching and Learning*, 57.