

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

The Structural Characteristics and Typology of Mentoring Program at Higher Education

渡 辺 かよ子

1. はじめに：メンタリング・プログラムの概要と意義

本稿は、米国をはじめ「先進」各国の高等教育機関においてその構成員の生涯発達支援に有効な施策として注目されているメンタリング・プログラムの構造的特徴と類型を明らかにし、ユニバーサル・アクセス段階に達した日本の高等教育の各構成員の生涯発達支援に向けた実践的プログラムの可能性を探ろうとするものである。

メンタリングとは、成熟した年長者であるメンター(mentor)と、若年のメンティ (mentee、ないしはプロテジェ protégé) とが、基本的に一対一で、継続的定期的に交流し、適切な役割モデルの提示と信頼関係の構築を通じてメンティの発達支援を目指す関係性を意味する。日常的自然発生的なインフォーマルなメンタリングとは区別される、人為的制度的なフォーマルなメンタリングとしてのメンタリング・プログラムは、「先進」各国において企業の人材開発や社会貢献、専門職の育成、青少年問題への対応として脚光を浴び、LD児教育から英才教育まで、個に対応した学習支援方策として活用されている。米国で開始されたメンタリング運動(Freedman 1992)の影響は、ヨーロッパ各国やカナダ、オーストラリア、イスラエル、南アフリカ等に及び、高等教育機関およびその構成員はそれぞれの国の文化的土壌に応じたメンタリング運動の推進者となっている (Miller 2002)。

米国高等教育は、大学生活における満足度や学業成績・在学継続に関する研究やキャリア発達研究の成果に基づき、1980年代にはマイノリティや女性等の非伝統的学生の支援方策としてメンタリング・プログラムを開始していた。メンタリングの重要性とそのプログラムへの関心の高さは、1990年のNEA (National Education Association) と AAUP (American Association of University Professors) による共同声明「高等教育におけるマイノリティの参加増進のためのメンタリング」に示され、大学教員の職責としてマイノリティの学生や新任教員に対するメンタリングの必要性が論じられている。こうした高等教育機関内における問題関心は、市民によるメンタリング運動への高等教育機関の積極的関与と共に進化し、テンプル大学での地域の高齢者をメンターに特定した異世代メンタリング・プログラムの創設 (1989年)、1998年にコロラド州立大学に移管されたITC (International Telementor Center) によるテレメンタリング・プログラムの普及拡大、ハーバード大学健康コミュニケーションセンターが主催し全米的運動となったNational Mentoring Month (2002年) 等、更なる新しいメンタリング・プログラムに向けた工夫展開がなされている。

大学の理念の「死」や高等教育システムの「融解」が論じられる今日、いかに市場原理が貫

徹し、またいかに学力が低下しようとも、そこには異なる生涯発達段階にある学生と教師が存在しているのもまた事実である (Whitehead 1967 (1929))。高等教育の現状分析は必要であるが、嘆きや責任転嫁以上に、文化的資本の多寡とその正当性の問題 (ブルデュー1999) を社会的資本の増強を通じて反省的に補うこと (Lin 2001)、日々の諸活動において「一人の力」によって何ができるのか、その具体的可能性を問うことが重要であると考えられる。本稿は、その可能性を、政治的党派を超えた「今日最も急速に成長している社会運動のひとつ」(Colley 2003) といわれるメンタリング運動と高等教育の連関から探ってみたい。

高等教育におけるメンタリング・プログラムについては、米国の研究成果の総括レビュー (渡辺2003c) や試行研究 (田原2002) も開始されているが、高等教育におけるメンタリング・プログラムの全体像、ならびに日本における実践の特徴と位置づけは不明確なままである。本稿においては、まず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を明らかにした上で、米国を中心に英国の事例も含め、あまりに多様な、雑多とさえいえるこれらのメンタリング・プログラムの類型化を試み、日本の高等教育での生涯発達支援の革新可能性を探る基礎作業としたい。

2. 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

1) メンタリング・プログラムの基礎構造

高等教育におけるメンタリング・プログラムは、今日、多数のしかも多様なプログラムを生み出してきている。これらの多様性の類型的把握の前に、まず多様性の前提となる高等教育におけるメンタリング・プログラムに共通する構造とその特徴を明らかにしておきたい。見知らぬメンターとメンティとの出会いから、両者の関係性の構築・発展とその終焉による関係性の再定義に至るメンタリング・プログラムの構造は、一般的に、①参加者の募集、②スクリーニング、③マッチング、④ガイダンス、⑤モニタリング、⑥プログラムの評価、から構成され、これらは青少年向けメンタリング・プログラム等とも共通している (渡辺2003b)。これらの構成要素が、実際どの程度厳格に、あるいは頻繁になされているかの幅は大きいですが、ここでは高等教育におけるメンタリング・プログラムに共通する基礎的構造とその特徴を概括する。

第一は、メンターならびにメンティの参加募集である。この募集はいわゆる口コミ (教師や知人による勧め)、広告、インターネット上で幅広く行われている。募集段階で、年齢要件等が示され、プログラムやコミュニティの現実的需給見通しに応じたプログラムの目的と長期的目標が明示されている。プログラムによっては、参加者に交通費等の若干の経費を支給する場合もある。また、両者に対して、メンタリング・プログラムへの参加から期待される現実的成果や社会的意義の説明がなされる。申込み用紙には、両者の住所・名前・連絡先に加え、趣味や志望動機、希望等が記される。

第二は、応募してきたメンターのスクリーニングによる不適切なメンターの排除である。排除の判断材料となるのは、メンター自身が記した志望理由書や犯罪歴調査等であり、面接、照会調査によって、メンティに対し発達支援的態度をとれる人物であるかどうかを精査される。本人の意思に反し現実的にメンタリングのための十分な時間が見込めない者、相手の話を聞かず、自らの意思を押し付ける傾向のある者、メンタリングによる性急な成果を求める者は、メ

ンターには不適切とされる。

第三は、マッチングである。申込み用紙に記載された内容と照会調査や面接での印象などを基に、地理的条件や趣味、性格特性、メンティにとっての必要性、希望等を考慮した組み合わせがなされている。この場合に問題になるのは、異性間あるいは異人種間の組み合わせである。一般的に、メンターの申込者には白人系、女性が多く、メンティにはアフリカ系男子の申込者が多く、それぞれのプログラムの目的と実状に応じた組み合わせがなされている。異性間・異人種間の組み合わせについては、同様に成果を上げているという報告がある一方、特定のアイデンティティ確立のためには、同性間・同人種間が本来は望ましいとする見解や、交流経験の幅を広げるためには異性間・異人種間の組み合わせの方がよいと考えるものもある。

第四は、両者へのガイダンスである。メンターへの傾聴スキル訓練や発達心理学等の基礎知識が伝授され、プログラムからの離脱に際しての手続きの説明もなされる。両者を対象とするガイダンスと、メンターとメンティそれぞれ向けのガイダンスがある。

第五は、メンタリングの実施と事務局によるモニタリングである。当該組織の長、カウンセラー等の専門家が、両者の関係性の継続を支援している。これらの専門家や管理責任者が、問題が発生した場合、参加者双方へ助言を行い、具体的問題に対処する。多くのプログラムがニュースレター等を発行してメンターへの感謝を表明し、新入メンターの紹介や「今月のメンター」等として個々のメンターを表彰しその功績を称えている。さらに、メンター向け、メンティ向け、あるいはメンターとメンティの両者向けの研修会や会合、各種イベントを開催している。

第六は、プログラムの評価である。当事者であるメンターとメンティを中心とするメンタリング・プログラムの評価が行われている。評価の項目には、両者の満足度、学業成績、友人や家族との関係、自尊感情等が取り上げられ、メンタリング・プログラムに参加してよかったかどうか、再び参加しようと思うか、友人に参加を勧めたいと思うかなども問われている。こうした評価に基づき、メンタリング・プログラムは改良と工夫を重ねている。

2) メンタリング・プログラムの構造的特徴

上記のような基礎構造からなるメンタリング・プログラムの特徴を分析すると、そこには市民運動としてのメンタリング・プログラムの興隆において指摘された特徴 (Freedman 1993) とも共通する、以下の特徴が見られる。

第一の特徴としては、素人と専門家の協力、すなわち、対人サービスを職業としない普通の市民と、対人サービスの専門家との協働がある。メンターとしてプログラムを支えているのが長期の特別訓練を受けた専門職ではない、ごく普通の大学教職員や学生、当該機関の卒業生や一般市民である。資格制度による市場独占をすることのないボランティアによる支援・助言活動を、カウンセラー等の専門家が支援していることが、学生相談室や学生サークル等とは異なるメンタリング・プログラムの第一の構造的特徴である。

第二は、エリクソンによって明らかにされているメンターにとっての発達課題である「generativity」(生殖性、世代継承性)と、レヴィンソンらによって明らかにされたメンティにとっての役割モデルや支援者・発達支援のエージェントとしてのメンターの重要性、という二つの異なる世代の発達課題を同時に満たし、そうした支援を受けたメンティが次世代のメンターとなって、先行世代から受けた恩恵を環流させていく「円環的生涯発達支援」(渡辺2002)

となっていることである。このことは、メンターから支援を受けた経験を持つ者がそうでない者よりも自らメンターとなる割合が高いことや、多くのメンターがごく自然に、自らが受けてきた気遣いを次世代に還元しているだけだと淡々と述べていることに象徴される。

第三の特徴は、メンタリング・プログラムの柔軟性がある。各メンタリング・プログラムの対象と活動内容は、後述するように窮めて多様である。メンターは自らの専門性や属性、人格特性、人生経験を活かした貢献を行うことが可能になっている。

第四の特徴は、限定性であり、感情的・時間的・場所的制約が当初から前提とされていることである。一定の距離を保ちながら、週や月のうちの一定時間を共に過ごすことを可能にするメンタリング・プログラムは、生活時間の一部という限定つきで未成熟者の成長に貢献したいと思っている者に、無理の無い社会貢献を可能にしている。突発的な出来事が生じた場合のプログラムによるバック・アップが工夫され、メンターは安心感をもって参加継続することができようになっている。

3. 高等教育におけるメンタリング・プログラムの類型

高等教育が関連するメンタリング・プログラムにおいては、学生はメンターにもメンティになり、新入生向けプログラムもあれば、新任教員プログラムも含まれ、実に多彩である。こうした多様性は、メンタリングという同一の言葉では包括するのが不可能なほどその対象や目的が異なっている場合も少なくない。

こうした高等教育が関連する多様なメンタリング・プログラムは、その構成メンバーの属性からいくつかの類型に整理することができる。高等教育における多様なメンタリング・プログラムは、メンターとメンティをそれぞれ学外者、学内教職員、在学生、学外生徒に分け、それぞれの組み合わせとして捉えると、<表1>のような五つの類型が抽出される。空欄は、メンタリングのそもそもの定義である、成熟した年長者であるメンターと、未成熟な若年のメンティ、ということとを考慮するとメンタリングそのものが存立しえないと考えられる場合や、当該高等教育機関が主催するプログラムではない学外プログラムとなる場合である。以下、高等教育におけるメンタリング・プログラムの類型を概括していく。

<表1> 高等教育におけるメンタリング・プログラムの類型

		メンティ		
		在学生	学内教職員	学外生徒
メンター	学内教職員	第1類型	第4類型	(通常は学外プログラム)
	学外者	第2類型	(通常は学外プログラム)	(学外プログラム)
	在学生	第3類型	(通常ありえない)	第5類型

<第1類型：学内教職員による在学生支援プログラム>

多様な高等教育におけるメンタリング・プログラムの中心で、マイノリティ等の非伝統的の学生を中心対象とするプログラムである。学内教職員が一对一の継続的個別支援を行っている。

メンターの研究プロジェクトやメンターに伴われて学会に参加する事等を通じて、メンティはメンターの研究生活を身近に観察しながら参加することによって、通常の授業とは異なった、学習や研究キャリアへの関心を促している。

①OAAA Faculty-Student Mentoring Program

(<http://www.virginia.edu/oaaa/mentoring.html>)

1995年に開始されたバージニア大学のOffice of African-American Affairs (1976年創設)によるメンタリング・プログラムで、2年・3年生の有色学生を対象とする。メンタリング・プログラムへの参加申込は年中受け付けており、個別支援に加え、年4回の会食を中心とするプログラム参加者全体の催しも行っている。同プログラムの使命として、①有色学生に大学教職員や大学院生と意義ある関係性を構築する構造的アプローチの提供。②有色学生が大学コミュニティとより積極的なアイデンティティを形成する援助。③卒業やキャリア発達の成功に貢献する道徳的、知的、学問的支援、ソーシャルサポートを通じて、有色学生を動機付け奮起させること。④大学コミュニティでの異文化理解の促進、が掲げられている。

毎年秋学期の初めに、すべての2.3年生と教職員に申込書を送付して参加者を募っている。マッチングに際しては、相互の関心とキャリア志向を考慮している。双方からの確認書を受け取った上で、メンタリングが始まる。参加に際しての最小限の要件は、少なくとも各学期に一回の直接面談を行うこととなっている。

②RCMSP (The Research Career for Minority Scholars Program)

マイノリティ学生が理工系研究者の道を歩む支援を行う先駆的メンタリング・プログラムである。National Science Foundationが、1989年から1994年にかけて理工系における米国の国際競争力維持のために、理工系分野の人材における人種的偏向の是正を目指して実施した。その具体的目標は、①理工系学士課程学生の在学継続率の実質的向上、②マイノリティの理工系学士課程学生の質量両面での実質的向上、③理工系大学院へのマイノリティ学生の入学に向けた直接的動機付けと準備の提供、④大学教員が理工系教育に関連した問題に関与する触媒となること、とされる。

全米53の高等教育機関での多様なプロジェクトには、2300人以上の理工系マイノリティの学士課程学生が参加した。その構成はアフリカ系が57.8%、ヒスパニック系が28.8%、アメリカ原住民系が11.3%、その他が2.0%であり、女子の割合は45%であった。専攻分野は、工学が36.8%、生物学が12.7%、化学が12.5%、物理学が11.8%、数学が8.9%、コンピューター科学が6.3%、その他が11.1%であった。参加学生の在学継続率は92%という高率を示し、参加者はこのプログラムの成果として57の論文出版、571の研究発表を行っている。全参加者のうち57%が大学院へ進学している。RCMSPの成果は、マイノリティ学生が、①経済的障壁が低下し、②教室での知識と研究の経験が早期に結合され、③十分なプログラムと助言がなされ、④学生が教職員の支援者、できれば教職員のメンターと繋がることできれば、マイノリティ学生は、理工系教科においても成功することができるということを再確認した。(National Science Foundation 1996)

<第2類型：学外メンターによる在学学生支援プログラム>

これは、学外メンターが当該高等教育機関の在学学生にキャリア発達を中心とした支援を行う

メンタリング・プログラムである。大学生や大学院生に向け、企業や学会がその構成員をメンターとして、一對一のキャリア発達支援を行っている。理工系女子学生向けのプログラム、学会での新入会員向けのプログラム等がある。また教員や医療従事者等の実習や新任専門職の研修も、この類型と重なっている。同窓会が主催し、卒業生が在校生のメンターとなっているメンタリング・プログラムもある。

①AICHE Student Gold Mentoring Program

(<http://www.aiche.org/students/chapters/mentorguide.htm>)

American Institute of Chemical Engineers (1908年創設) によって2000年9月から開始された。メンタリングの期間は基本的に1学年(9月から5月)とされる。事務局は双方の名前、在学課程、大学と勤務名、メールアドレス、電話番号を知らせ、見知らぬ双方の出会いを提供している。

②AERA Division-D Mentoring Pilot Program

(<http://measurement.class.umn.edu/aera>)

米国の教育に関連する最大の学会である American Educational Research Association の Division D: Measurement & Research Methodology が2001年より開始したプログラムであり、駆け出し研究者のメンティを経験豊かな年長のメンターが支援している。両者の間では、研究成果をいかに出版可能な形に変換していくか、原稿が出版されるようにする戦略、著作権問題をいかに扱うか、職に関係する問題をいかに扱うか、職責に関する選択をいかに行うか、専門職としての責任と私生活の調整をいかに行うか、といった事柄が学ばれている。メンターは、メンティが投稿しようとしている論文の批評や、提出しようとしている研究助成申請書の批評を行うと共に、両者は、共同研究や奉仕プロジェクトの計画を立てたり、共に論文や研究助成申請書の準備をしたりしている。同様のプログラムが、Division E: Counseling and Human Development によっても2000年から実施されている。

③Mentor Net (<http://www.mentornet.net>)

学外メンターと学内メンティとの組み合わせによる類型としては、最も早期に考案された大規模メンタリング・プログラムである。1997年に試行開始され、正式名称は、The National Electronic Industrial Mentoring Network for Women in Engineering and Science である。参加大学で工学や理学を学ぶ女性と、産業界の科学技術者とのペアを作り、メールを主体とするメンタリング関係形成を援助することによって、理工学分野の女性進出の促進、理工系科学の高度化を目指している。

プログラムは、①双方の申し込みを自動的にデータベース化、②マッチング(同じ専門領域、メンターが学生よりも同等かそれ以上の学位をもっていること、同じキャリアないしは趣味等の考慮)、③双方に相手の情報送付、④両者の承認→メンタリング開始、⑤モニタリング、⑥学年ごとの評価と更新が行われている。メンタリングと並行して、教材を用いた訓練、コーチングも実施されている。

組織としては、個人登録ではなく代表会員制度をとっている。企業は年間5000ドルの支援を提供し、従業員をメンターとして登録している。大学は年間2000ドルを供出している。また学会等の各種専門家協会は、年間5000ドルの支援、メンターの登録と共に、その組織に所属する

メンティを100人まで受け入れている。

1997/98年度には15大学204人の学生、1998/99年度には25大学515人の学生と261企業、1999/00年度には36大学1250人の学生と588企業、2000/01年度には70大学2000人の学生と690企業が参加するようになり、参加者数は着実に増加している。近年、メンター志願者数は学生の志願者数を上まわる傾向も見られる。100人以上のメンター派遣企業には、Intel、IBM、Ford MC、AT&T、Microsoft等がある。メンターの約8割が女性であるが、その比率は漸減傾向にある。参加学生の約80%は学士課程、8%が修士課程、11-17%が博士課程に在籍する学生である。2000年度より、新たにコミュニティ・カレッジの学生も参加可能となった。ここ数年の学生の専攻分野は、工学が70-80%、生物学が10%前後となっている。学生の人種構成は、白人系50%、アジア系24-30%、アフリカ系7-8%、メキシコ系3-4%となり、メンターの人種構成は、白人系74-79%、アジア系9-11%、アフリカ系3-4%、メキシコ系3%となって、白人系メンターの割合が学生のそれよりも高い傾向が見られる。

<第3類型：在学生による在学生支援プログラム>

新入生を中心対象に、先輩学生がメンターとなって、学習等の各種の支援を行っているピア・メンタリングは、米英の高等学校等でも一般的になされている。が、厳密な意味でメンタリングに含まれるかどうか議論が残る。

①Peer Mentoring at UWM (ウィスコンシン大学ミルウォーキー校)

(<http://www.uwm.edu/lets/edison/pm.html>)

新入生ゼミ（各15人以下）であるThe Freshman Scholars Programにおいて、相互学習、学生参加、革新的教授法を適用した教授と共に大学生活への適応に配慮した指導を行う中、新入生を成功に導く主要要因は、他の学生との繋がりにあることが判明してきた。このことを受け、1999年2月に学生の居場所の確保としてThe Peer Mentoring Centerが開設された。14人のメンターが参加し、同年秋学期には600人以上の学生に対応している。大学での学習のスキル、時間管理、ストレス管理、金銭管理など日常的現実的な問題に関して、先輩学生が学生にメンタリングを行っている。ホームページには各メンターが写真入で自己紹介と新入生へのメッセージ、電話番号（大学の内線番号）が掲載されている。

<第4類型：学内メンターによる学内教職員のキャリア発達支援プログラム>

企業におけるメンタリング・プログラムの成果を受け、高等教育機関の内部においても、先輩教職員が新任教職員や、ミッド・キャリアの問題に悩む教職員のキャリア発達支援を行うメンタリング・プログラムが実施されている。また若手研究者の研究費応募に際してメンターを配置するものもある。

①Women Faculty Mentoring (WFMP)

(<http://www.wisc.edu/provost/women/mentor.html>)

ウィスコンシン大学マジソン校で1989年に創始された。1989年の調査で終身在職権のない女性教員が辞職する主要理由が、学内での孤独にあることが判明し、その対策としてメンタリング・プログラムが導入された。ディレクターは医学部教授があたり、老人病専攻という専門知

識を生かし、女性健康研究センター長も支援にあたっている。毎秋、すべての新任教員と新たに終身在職権を獲得した教員がこのプログラムに招聘され、希望者が申し込みを行っている。各新任教員は所属学部以外のメンターと組み合わせられ、一対一の個別支援を受けている。

② Faculty Mentoring Program

(<http://www-med.stanford.edu/schoo/facultymentoring>)

スタンフォード大学医学校で1990年代初期の「寒々しい雰囲気」からの脱却、女性やマイノリティのみならず白人男性の間での孤立、疎外を含む志気の問題への対応として1994年春に創始された。メンティは同医学校の助教授、メンターは同医学校の終身在職権を持つ準教授と教授である。

すべての新人教員の就任決定通知書に、仮メンターが割り当てられる。そのままでも、追加してもよく、理由の表明なしにメンターを変更することもできる。メンティは教員リストからメンターを選び、学科長に申し出、可能かどうか打診する。メンティは最初の面談の予約を申し出、最初の面談で、両者が相手に何を求めるのか、面談の頻度と継続、場所、さらにメンターがメンティの昇進や俸給に関し学部長との仲介役をするのかどうか、守秘義務の問題、等を決定する。関係性の終結は、互いに無条件で認められている。1999年の評価報告書においてもメンタリング・プログラムの成果が確認されている。

<第5類型：在学生メンターによる小中高校生支援プログラム>

高等教育機関が近隣の小中高等学校と連携し、在学生メンターが個々の生徒の必要に応じた継続的支援を行っている。国家的規模の包括的プロジェクトとしては、英国のNMPPと、米国のGEAR UP等がある。この類型は、以上の第1・第2・第3類型と比べると、自身もメンターを必要とする年齢段階にある学士課程学生が、自らの学業の合間に学外の小中高生の個別支援を行っており、多くの場合は有給であることが特筆される。教員養成課程に必修単位として組み込まれている場合もある。この類型の特徴は、メンターの関与の中心が学習指導にあり、その成果は主にメンティの学習成績の向上によって測られている点にある。

①NMPP (National Mentoring Pilot Project)

(<http://www.ncl.ac.uk/sis/nmpp>)

イスラエルのPerachをモデルに、英国の教育雇用省によって設立され、教育技能省が資金援助を行っている。各地域のEducation Action Zone (EAZ、政府により追加資源と支援が必要と認められた地域)の学校に在籍する12歳から17歳の生徒の学力向上に向け、大学生を有給メンター(時給5ポンド)としている。2001年10月までに英国全体で16大学、21のEAZ、860人のメンター、65の学校が参加した。各メンターは、週4時間、4人のメンティに各1時間、年間30週、計120時間の個別学習指導を行っている。学期ごとのメンターのミーティングを通じて、専門家がモニタリングを行っている。(National Mentoring Pilot Project 2002)

②CPIL (Campus Partners in Learning)

(<http://www.compact.org/resource/mentoring>)

1985年に学生向け市民奉仕活動機会の提供をめざして創設されたCampus Compactが、1988年にCPILを開始した。大学生が落第の危機的状況にある第4-9学年生に最少で週3時間の

一対一のメンタリングを行っている。

③GEAR UP (Gaining Early Awareness and Readiness for Undergraduate Programs)

(<http://www.ed.gov/gearup>)

1998年から開始された連邦教育局による5年間の継続資金援助プログラムである。低所得家庭出身の第7-8学年の生徒が、高校を卒業し大学進学に十分な準備ができるよう、メンタリングを中心に、各種の支援活動を行っている。初年度となった2000年度には全米の45万人の生徒が参加し、大学、図書館、技芸組織、地域の商工会議所、YMCA、ボーイスカウト、ガールスカウト等1000以上の組織が協賛した。同プログラムの特色は、①第7学年という早期からの介入であること、②高校卒業まで継続的にその子どもの支援にあたること、③学校全体を転換するような、メンタリングをはじめ、個別指導、カリキュラム改革、教師の専門職的成長、夏休みや放課後の教科あるいは教科外活動プログラム、大学訪問など、広範な活動を含むこと、④大学での奨学金の支援、⑤地域の財政状況の平準化、⑥各州の努力に対する連邦の支援、にある。(The White House Office of the Press Secretary 2000)

4. おわりに

以上、高等教育における多様なメンタリング・プログラムの類型化を試みた。メンターとメンティの属性によって今日の高等教育におけるメンタリング・プログラムは、<第1類型：学内教職員による在学生支援プログラム><第2類型：学外メンターによる在学生支援プログラム><第3類型：在学生による在学生支援プログラム><第4類型：学内メンターによる学内教職員のキャリア発達支援プログラム><第5類型：在学生メンターによる小中高校生支援プログラム>に大別された。

今日メンタリング・プログラムが「先進」各国において隆盛を見ている背景には、その学術的研究と実践との絶え間ない相互作用がある。しかしながら、その実際のプログラムは多様性をきわめ、メンタリングの本質とメンタリング・プログラムの全体像を見えにくくすると共に、外国の事例から学ぶことや、新たなプログラム構築に向けた議論そのものの障害になっているように思われる。こうした類型化を通じ、どのようなタイプのプログラムが日本の高等教育において必要とされ、実現可能であるのか、より具体的戦略的な議論が可能になるのではないかとと思われる。

多彩な高等教育におけるメンタリング・プログラムを概観すると、確かに日本においてもチューデント・カウンセラーやピア・メンタリング的學生サークル、メンタルフレンド等、これらのメンタリングに類するプログラムは存在する。しかしながら、従来の日本の学生支援体制、すなわち種々の学生サークル等のインフォーマルなメンタリングと学生相談室という体制では、「主婦」や高齢者、学習に困難を抱える学生等の非伝統的な多様化した学生の必要に応じることは難しく、在学生向けの第1・第2・第3類型は日本での実行可能性がより精査される必要があるように思われる。第2類型については、特に各専門領域の学会のメンタリング機能の増強として、通常は大学院大学に勤務する教員の特権となっているgenerativity（世代継承性）を大学院大学以外の教員や研究者にも実現する可能性として有望なプログラムであると考えられる。さらに第4類型は、今日の授業評価の導入やFDの方策として、一人前の大学教

員に成長していく過程における正統的周辺参加の実現、評価を教育活動のサイクルに位置づけ、より積極的な教員自身の発達支援を図るという点から重要であると思われる。

第5類型については、日本においてもすでにメンタルフレンド（長谷川2000）や大学生メンターの公立学校への派遣（田原2002）等、その実践が開始されているが、むしろ日本のほうが米英両国におけるメンタリング・プログラムよりも良好な印象を受ける。米英におけるメンタリングが、ある種、本来のメンタリングの意義を逸脱するかに見える学業成績の向上を評価尺度とする成果主義を色濃く反映しているのに対し（Cooley 2003）、日本における実践は成績向上に縛られないより広範な人格成長に向けた包括的支援がなされている感がある。これは成績向上に向けた支援機能を担う学習塾等の存在があるためであると考えられる。とはいえ、学習塾や家庭教師そのものは有償であり、経済的にそれを利用できる生徒とできない生徒がいる現実を考えると、日本においても、こうした大学生をメンターとする公的な個別学習支援方策も必要であり、学力低下問題の解決に新たな可能性を開くものであろうことは確かである。

が、それにもまして、現在の大学生の進路成熟に関する現状、すなわち自己実現にむけた漠然としてイメージはあるものの進路計画や進路決定における戸惑いを持つ現在の大学生（東・安達2003）は、自身が小中高生のメンターとなる以上に、自らのメンターを必要としているように思われる。今日の学生が次世代への「メンタリング・チェーン」に組み込まれ、自らが受けた心遣いが次世代に還流していくような「円環的生涯発達支援」（渡辺2002）を実現するためには、まず、学生自身がメンターによる継続的支援を受ける経験を有することが必要であり、そうした意味においては大学教職員が日々の実践において学生一人一人にメンタリングをいかに行うか、プログラム化も含めた慎重な工夫検討が最重要であると思われる。

1 「高等教育におけるマイノリティの教員および学生の数は不均衡的に少ない。…重大な介入なしには、大学院や大学教員へのマイノリティへの参入はさらに低下するであろう。…カレッジや大学にマイノリティを募集することは、ほんの第一歩である。一旦マイノリティの学生や教員がキャンパスに入っても、障害が彼らの成功への機会を邪魔し続けている。多くの事例において、マイノリティの学生のカレッジ入学以前の教育経験は、その家庭環境から独立して生活し、『マジョリティの機関』での挑戦に応じる準備をしてきていない。役割モデルとなるマイノリティの教員やスタッフはあまりにも少なく、マイノリティの社会的文化的な生活への支援は不十分であり、キャンパスでの人種問題に動機付けられた闘争や暴力事件が頻発している。マイノリティの教員はしばしば、俸給、終身在職権、昇進の決定に際して差別に直面している。…あらゆるカレッジやプログラムの大学教員は、マイノリティの学生や同僚に支援、激励、メンタリングを提供する責任がある。大学教員は彼らの学生の多様な文化を認め、理解しようとしなければならない。」(<http://www.nea.org/he/jsmentor.html>)

<参考文献>

- 東清和・安達智子 (2003) 『大学生の職業意識の発達』学文社
- ブルデュー, P. (1999(1996-97)) 教師と学生のコミュニケーション、藤原書店
- Colley, H. (2003) *Mentoring for Social Inclusion*, RoutledgeFalmer.
- Daloz, L.A. (1999) *Mentor: Guiding the Journey of Adult Learners*, Jossey-Bass.
- Erkut, S. & Mokros, J. R. (1984 Sum) Professors as Models and Mentors for College Students, *American Educational Research Journal*, 21-2.
- Freedman, M. (1992) *The Kindness of Strangers: Reflections on the Mentoring Movement*, P/PV.
- Freedman, M. (1993) *The Kindness of Strangers*, Cambridge University Press.
- Frierson, H. T. Jr. ed. (1997-1998) *Diversity in Higher Education*, vol.1-2, JAI Press.
- Gabraith, M.W. & Cohen, N. ed. (1995) *Mentoring: New Strategies and Challenges*, Jossey-Bass.
- 長谷川博一 (2000) 『こんにちは、メンタルフレンド』日本評論社
- Jacobi, M. (1991,W) Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review, *Review of Educational Research*, 61-4.
- Lin, N. (2001) *Social Capital*, Cambridge University Press.
- Merriam, S. (1983, Spr) Mentors and Proteges: A Critical Review of the Literature, *Adult Education Quarterly*, 33-3.
- Merriam, S.B., Thomas, T.K. & Zeph C. P. (1987, Win) Mentoring in Higher Education: What We Know Now, *The Reiview of Higher Education*, 11-2.
- Miller, A. (2002) *Mentoring Students & Young People*, Kogan Page.
- Muller, C. (2000, Win) Mentor Net Using the Internet to Develop the Next Generation of Women Scientists Engineers, *AWIS Magazine*, Vol.29, No.1
- Murray, M. (2001) *Beyond the Myths and Magic of Mentoring*, Jossey-Bass. (宮川雅明 他訳『メンタリングの奇跡』PHP研究所2003)
- National Mentoring Pilot Project (2002) *The Contribution of Mentoring to Effective Learning: Third National Conference of EAZ Directors, University Project Directors and Coordinators*.
- National Science Foundation (1996) *What Work ! : A 5-Year Overview of the Research Careers for Minority Scholars Program*.
- Reinarz, A. & White, E. (2001) *Beyond Teaching to Mentoring*, Jossey-Bass.
- 田原俊司 (2002) 「公立学校へのメンター導入の試み」『神田外語大学紀要』第14号。
- Sipe, C.L. ed. (1996) *Mentoring: A Synthesis of P/PV's Research: 1988-1995*, P/PV.
- Tierney, J.P. & Branch A. Y. (1992) *College Students as Mentors for At-Risk Youth*, P/PV.
- 渡辺かよ子 (2002) 「円環的生涯発達支援としてのメンタリング・プログラムに関する考察：米国の事例を中心に」『教育学研究』第69巻第2号。

渡辺かよ子 (2003a) 「米国におけるメンタリング運動の展開」『言語文化』(愛知淑徳大学) 第11号。

渡辺かよ子 (2003b) 「<研究ノート>青少年向けメンタリング・プログラムの構造的特徴と類型」『青少年教育フォーラム』(国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要) 第3号。

渡辺かよ子 (2003c) 「<研究ノート>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』第70巻第2号。

The White House Office of the Press Secretary (2000) Why GEAR UP is Important for America's Youth, Sep.12 (<http://www.ed.gov/PressReleases/09-2000/wh-0912.html>)

Whitehead, A.N. (1967(1929)) *The Aim of Education and Other Essays*, The Free Press.
(森口兼二・橋口正夫訳『教育の目的』(ホワイトヘッド著作集第9巻) 松籟社1986)

Wunsch, M.A. ed. (1994) *Mentoring Revisited: Making an Impact on Individuals and Institutions*, Jossey-Bass.