

## アカデミック・ハラスメントの生起実態とその背景 要因の分析

小田部, 貴子  
九州大学大学院人間環境学研究院

丸野, 俊一  
九州大学大学院人間環境学研究院

舛田, 亮太  
九州大学大学院人間環境学研究院

<https://doi.org/10.15017/18444>

---

出版情報 : 九州大学心理学研究. 11, pp.45-56, 2010-03-31. 九州大学大学院人間環境学研究院  
バージョン :  
権利関係 :



# アカデミック・ハラスメントの生起実態と その背景要因の分析<sup>1)</sup>

小田部貴子 九州大学大学院人間環境学研究院  
丸野 俊一 九州大学大学院人間環境学研究院  
舩田 亮太 九州大学大学院人間環境学研究院

## Prevalence and relevant factors of the academic harassment experienced by graduate students

Takako Otabe (*Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University*)

Shunichi Maruno (*Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University*)

Ryota Matsuda (*Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University*)

The purpose of this study was to explore (1) the prevalence of Academic Harassment (AH) from professors experienced by graduate students, and (2) how relevant factors link to AH. Specifically, we examined the relations of AH to 3 external factors: “vice-adviser system”, “easiness towards other teachers (EOT)”, and “support of laboratory members (SLM)”. We also examined the relationships between AH and 2 internal factors: optimism and “expectation for teaching quality (ETQ)”. We conducted a questionnaire survey on 1,700 graduate students, and the response rate was 29.4%. Data from 506 students was analyzed. The main results were as follows. (1) 18% of graduate students experienced AH from professors. (2) Students who experienced AH, had a low score for EOT, SLM, and optimism. They also demonstrated a high score for ETQ.

**Key Words:** academic harassment, learning and educational environment, graduate student, relevant factors

## 問題と目的

大学教育において、学生が個人の人格や個性を尊重された良好な対人関係（例：教師との間や仲間との間）の中で教育を受け、生き生きと主体性を発揮しながら学習・研究活動を展開していくためには、学生が指導者との間に揺らぎない信頼関係を築き、自由闊達に自分の考えを主張できるような学習・研究環境作りが重要である。

中でも特に、卒業論文（卒業制作 / 卒業研究）、修士論文、博士論文をまとめていくという一連のプロセスは、学生にとって、それまでに多くの学生と一緒に体験してきた講義や演習・実習の状況とは異なり、物理的・精神的にも何らかの形で制約を受ける可能性のある研究室（講座）に所属しなければならない。その上で学生は、長期間あるテーマに携わって、指導教員と相互にコラボレーションを繰り返しながら、自分なりの素朴な考えを「科学的な研究レベル」まで深めていく、多少の困難への挑戦の中で知的興奮を味わう新たな体験の連続に直面

する。それだけに、指導教員と学生との間に揺らぎない信頼関係が出来ているならば、このプロセスの中で学生は、その分野における最新の知識や研究方法を学んだり、論理的な思考を実践的に身につけたり、自分のものの見方や考え方の限界に直面するなかで、自己を振り返ったり、新たなものを創出したりといった、さまざまな側面を総合的に体験できるよき自己発見・自己実現の機会を得る。さらに、近い将来において研究活動に携わることを目指す大学院生にとっては、その体験過程は、将来、自分が教員になり学生を指導していく時の指導実践トレーニングのプロセスの雛型を学び取る認知的徒弟制 (cognitive apprenticeship) の状況となる。したがって、指導教員の状況に応じた一つ一つの振る舞いや発言内容は、「研究者としての姿勢」や「(自分が指導をする側になったときの) 指導の仕方」を教えてくれる生きた良きモデルにもなり得る。

しかし、もし両者の間に信頼関係が築けず、不信感が漂っている関係にあるならば、学生が自分なりに熟考した意見や考えを指導教員にうまく伝えられなかったり、学生が意見を教員に伝えても“生意気な学生”として教員からマイナスに評価・判断されたり、あるいは、指導教員がたとえ学生の為と思って発した言動であってもその真意を学生は汲み取れないことにもなりうる。そのブ

<sup>1)</sup> 本研究は、九州大学人間環境学研究院による平成20年度「萌芽的学際研究」に、「『日常型心の傷』の視点から捉えたアカデミック・ハラスメントの実態把握と心理的支援システムの構築」というテーマ（代表者：小田部貴子）で採択され、研究支援を受けて行われた研究の一部を分析したものである。

ロセスは学生にとって、時には教員にとっても、ただ苦痛なだけの非生産的なエネルギー消費の場となっていく可能性がある。

以上のことから、その教育・研究環境がどういった心理的風土であるかということは、学生が積極的にその学び合う認知的徒弟制のプロセスに参加し、そこから多くを学べるかどうか、新たな自己発見・自己実現を図ることが出来るかどうかを決定づける重大な問題であると言える。

こうした、学生にとって非常に重要な学習・研究環境の場を大きく脅かす心理的危機の状況のひとつに、「アカデミック・ハラスメント」(以下、アカハラ)がある。アカハラとは、「研究教育の場における権力を用いた嫌がらせ」と定義されている(御興・赤松, 2004)。その内容には、例えば、学習・研究活動妨害, 研究成果の搾取, 指導義務の放棄, 精神的虐待, 権力の乱用といった、教員から学生に対する幅広い嫌がらせ行為が含まれる。それらの行為は意図的になされる場合もあれば、無意図的に行われる場合もある(アカデミック・ハラスメントをなくすネットワーク; NAAH, 2004)<sup>2)</sup> 3)。

こうしたアカハラが、教育・研究機関においてしばしば生じていることが報告されている(e.g., 御興・赤松, 2004; 村上, 2003)。例えば、大学院生に対してアンケート調査を行った村上(2003)の研究では、(1)回答者の20.2%が何らかのアカハラ行為を受けたことがあり、(2)その結果として、「教員に不信感を持つようになった(59.7%)」「精神的に落ち込んだ(47.2%)」「大学に行くようになった(34.7%)」といった影響があったことが報告されるなど、その心理的影響がそれを受けた学生にとって甚大であることは明瞭である。

しかし先行研究において、(1)体系的かつ実証的な実態調査はまだ数少なく、また(2)どのような要因がアカハラ生起に関連しているのかという、アカハラ生起のプロセスに焦点を当てた実証的検討は行われてきていない。特にこの生起プロセスの解明は、アカハラの予防策を考えていく上で非常に重要である。なぜなら、顕在化するアカハラはごく一部であり、その背後には、アカハラを顕在化させたくてもそれできない状況や、様々な要因(例: 学習・研究環境における制度上の制約, 教員や学

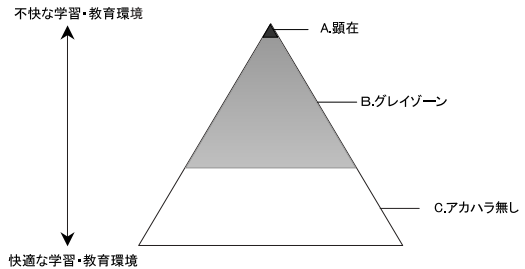


Fig.1 顕在化するごく一部のアカハラとその背後に大きく横たわるグレイゾーン

注) 「B」のグレイゾーンの中にもいくつかの層があると考えられる。より「黒」に近い部分は、客観的にも主観的にも、明らかにアカハラが存在するが、被害者が告発出来ないケースが含まれる。より「白」に近い部分は、教員が無意図的に(嫌がらせよという意図が全くなく)行う言動の一部に、学生が不満をもっているが、「たいしたことではない」「他の面では満足している」といった理由により、我慢をしているようなケースが含まれる。

生の認知の仕方やその背後にあるパーソナリティ要因、あるいは学生と教員との間の学習観・教育観のズレなどが絡み合いながらアカハラがまさに今生起するか否かの状況、すなわち“グレイゾーン”(Fig.1参照)が広く横たわっていると考えられるからである。“グレイゾーン”では、教員から受ける言動によって学生が悩み、精神的危機状況に陥って学習研究環境から離脱したいと思うような心理状態となる幅広い現象が存在しうる。例えば、「教員からの意図的で執拗な嫌がらせによって学生は心身共に切迫した状態になっているがそれを公にすることが出来ない」といった深刻な状況もあれば、「学生と教員との信頼関係がぎくしゃくし、立場の弱い学生が悩み苦しみはじめている」といった比較的軽微な状態も含まれる。こうした幅広い“グレイゾーン”の状況を心理的危機状況のない快適な学習・研究環境へと変えていくためには、“グレイゾーン”のアカハラ現象の実態を的確に把握し、アカハラがどのような背景要因と絡み合いながら生起していくのかというプロセスを詳細に解明することによって、その予防やより良い学習・研究環境作りへの突破口を見いだしていくことが不可欠である。

本研究では、以上の問題意識のもとに、特に教員から学生に対して行われるアカハラに注目し、アカハラの生起プロセスを解明する第一段階として、次の2つの観点から検討を行っていく。第1に、(1)どのようなタイプのアカハラをどのくらいの人が経験しているか、(2)アカハラを受けたときにはどのような対応をしているかという側面から、某大学における大学院生が受けたアカハラの実態を明らかにしていく。第2に、アカハラ生起プロセスに大きく関わると考えられる外的(環境的)およ

<sup>2)</sup> 「性的な嫌がらせ」もアカハラの一つに含まれるが、従来の研究において、セクシャル・ハラスメントについては、先行して注目され、これまでに多くの研究が積み重ねられてきた。その結果として、多くの大学において、その詳細な防止策や対応のためのガイドラインの整備されてきている。そこで、本研究では、セクハラ以外のアカハラに焦点を当てる。

<sup>3)</sup> なお、アカハラは、教員同士(例: 教授と准教授, 准教授と助教)の間、教員と学生の間、学生同士の間など、さまざまな権力の異なる関係の中で生じていることが報告されている(e.g., 御興・赤松, 2004)。

び内的（個人的）な背景要因のいくつかを取り上げ、両者の関連性を検討する。具体的には、以下に述べる5つの背景要因を取り上げる。なお、本研究におけるアカハラ体験の有無は、質問紙への調査協力者が教員から受けた行為を「アカハラである」と認知（判断）したか否かに拠る。

従来の研究において、外的な背景要因としてしばしば指摘されるのは、まず、閉鎖的な研究室（講座）のシステムである（e.g., Normile, 2001；西村, 2005；Ogoshi, 2001）。研究室は非常に独立性が強く、研究指導の在り方や様子を他の教員や外部の人間が気軽に入って観察するようなことはなく、また、卒業論文、修士論文、博士論文の提出に関しては、指導教員の許可がなければ認められないというように、指導教員のもつ権限が極めて大きい。この問題に関しては、例えば主指導教員との関係が良好でなかったり、主指導教員の指導や知識が不足したときに、他の教員が支援・補助ができるような「副指導教員体制」が取り入れられている。そこで本研究では、背景要因の1つ目として「副指導教員体制」を取りあげ、その有無とアカハラ体験の有無との関係を検討する。ただし、「副指導教員体制」が導入されていても、形式的な制度に留まり、実質的には主指導教員以外との交流や相談がしにくい環境があるということも予想される。そこで、背景要因の2つ目として「他の教員に相談しやすい心理的風土」を取りあげ、アカハラ体験の有無との関係を検討する。

次に、「消極的加害者（嫌がらせを見て見ぬふりをする／加害者の指示に従って嫌がらせに加担する周囲の者）」（NAAH, 2004）の存在が指摘されていることから、学生の所属する研究室全体がその個人にとってサポータティブであるか否かによっても、アカハラ生起が左右されうると考えられる。そこで本研究では、背景要因の3つ目として、研究、学業、研究室に関することで問題が起きたときの「研究室のメンバー同士で気軽に相談ができる雰囲気」を取りあげ、アカハラ体験の有無との関係を検討する。

内的な背景要因としては、従来から、ある体験（出来事）をその個人がどのように受け止めるかによって、その体験による心理的痛手の程度が異なるという事が指摘されている（e.g., Lepore & Revenson, 2006）が、そうした要因の一つに「楽観主義／悲観主義」がある。楽観性とは、「物事がうまく進み、悪いことよりも良いことが生じるだろうという信念を一般的にもつ傾向」、反対の概念である悲観性とは、「物事がうまくはかどらず、悪い結果を予測する傾向」である（坂本・田中, 2002；戸ヶ崎・坂野, 1993）。したがって学生のパーソナリティが楽観主義であれば、例えば、教員とのやり取りのなかで起る問題状況（例：批判的な指摘を受ける）の結果

を悪い方向に予測して深刻に受け止めすぎることがないために、それを「アカハラ」として認識しにくいと考えられる。そこで本研究では、背景要因の4つ目として、「楽観主義／悲観主義」を取りあげ、アカハラ体験の有無との関係を検討する。

最後に、学生が大学教育に求めるものがどのようなものか（授業観／教育観）によっても、教員が行った言動がアカハラになるか否かが左右されると考えられる。例えば、教員に対して多くの手厚い指導や人間性を尊重した教育的配慮を強く期待する学生ほど、自分の期待とは異なる指導の在り方や言動を受けると、アカハラを受けたと認知しやすいかもしれない。さらに言えば、学生が教員に対してどのような教育的価値や配慮を望んでいるかによって、どんなタイプのアカハラを認知しやすいかにも違いがある可能性がある。例えば、専門的な知識や技術を教授してもらうことに強い期待と価値を置いている学生にとっては、自分の学習や研究の妨害に繋がりうる教員の言動が不安や苦痛を引き起こしやすいかもしれない。また、「自らの主体性を重視してほしい」と考える学生にとっては、教員からしばしば批判的なコメントをされることが過剰な干渉（叱責）や権威の乱用であるように思えることがあるかもしれない。このように、ある教員の言動がアカハラになりうるか否かの微妙なラインにある場合には特に、このような学生の「授業観／教育観」という背景要因が作用している可能性がある。そこで本研究では、背景要因の5つ目として、「学生のもつ授業観／教育観」とアカハラ体験の有無との関係について、アカハラのタイプとの関係も考慮にいれながら検討を行う。

## 方 法

### 調査対象と手続き

某大学の大学院生を対象に調査を行った。調査の許可を得ることができた文系・理系のいくつかの学部、質問紙1700部を配布し、そのうち516名から回答を得た（回収率=29.4%）。そのうち、回答に不備が多かった者および性別が不明であった者6名を除いた506名を分析の対象とした。男女の内訳は、男性328名、女性178名であった。平均年齢は、24.9（男性24.6、女性25.7）歳であった。

### 調査項目

(0)アカハラの定義 まず、本研究では、「アカハラ」を次のように定義し、回答者に示した：「教育研究の場における嫌がらせや不適切な言動（以下、「アカハラ行為」）を教員が意図的、あるいは無意図的に行ったことにより、学生の学習・研究が阻害される（以下、「アカハラ被害」）

こと。なお、「アカハラは、教員同士、学生同士の間などでも生じうるものですが、本研究では、教員から学生へのアカハラに限定します。」という文章を「注」としてつけ加えた。

(1) フェイスシート 年齢、性別、文理の別、学年を尋ねた。

(2) 楽観主義尺度 坂本・田中(2002)による改訂版楽観性尺度(the revised Life Orientation Test;日本語版)を用いた。この尺度は、フィルター項目4つを含む計10項目で構成されており、内的信頼性が $\alpha = .62$ および再検査信頼性が $\alpha = .84$ であったことが示されている。項目例には、「はっきりしないときでも、ふだん私は最もよいことを期待している」、「私はものが自分の思い通りにいくとはほとんど思っていない(反転項目)」などが含まれる。「以下の文章に書かれていることは、あなた自身の考え方や感じ方にどのくらい当てはまりますか。」という教示のもとに、各項目について、1:「全くあてはまらない」～5:「非常によく当てはまる」で回答を求めた。

(3) 学生のもつ授業観/教育観 大学教育に関して学生がもつ授業観・教育観を測定する尺度はこれまでに開発されていない。そこで、院生3名と教員1名の協議のもとに、学生が求めうる教育の在り方を幅広く網羅するように15項目を作成した。質問項目には、例えば、「『大学教員』には、高度な知識やスキルをたくさん教えてほしい。」「『大学教員』は、学生の創造性やアイデアを引き出すような授業や指導をしてほしい。」「『大学教員』には、学生に頻繁に関わって、十分なコミュニケーションを取って欲しい。」「『大学教員』には、覚えるべきことややるべきことをすべて細かく指示してほしい。」などが含まれる。それぞれの項目に対して、5段階評定(「1:全くあてはまらない」～「5:非常にあてはまる」)で回答するように求めた。

(4) 現在の学習・研究環境 「複数指導教員制」、「他の教員に相談しやすい心理的風土」、「研究室のメンバー同士で気軽に相談ができる雰囲気」について測定するために、次の3つの質問項目を設定した。「あなたが所属する大学(学部、学科)では、複数指導教員制(一人の学生に対して、主指導教員とは別に、副指導教員を選ぶことができる制度)が導入されていますか。」という問いについて、「1. はい」「2. いいえ」「3. わからない(知らない)」で回答を求めた。「あなたが所属する研究室(学部、学科)では、指導教官以外の大学教員から研究や論文の指導を受けたり相談したりといったことを気軽に行うことができますか。」という問いについて、5件評定尺度(「1:全く気軽にできない」～「5:非常に気軽にできる」)で回答を求めた。「あなたの研究室には、研究、学業、あるいは研究室に関することで悩

みや問題を抱えたときに、それを研究室のメンバー同士で気軽に話し合える雰囲気がありますか。」という問いについて、5件評定尺度(「1:全くない」～「5:非常にある」)で回答を求めた。

(5) アカハラを受けた経験 まず、アカハラ行為を次の4つのタイプにカテゴリ化(A. 学習・研究の妨害, B. 指導の放棄, C. 自尊心を傷つける言動, D. その他)し、各々について、教員からそういった行為をされた経験があるかどうかについて回答を求めた。教示では、アカデミック・ハラスメントという言葉について詳しくない者にもイメージがしやすいように、幅広く例を取り上げて、体験の有無を尋ねた。

具体的には、A. 「学習・研究の妨害」では、「あなたは教員から、あなたの研究、学習、就職等の活動を不当に妨害・侵害されたり、進級・卒業・単位等を正当な理由なく認められなかったことがありますか。」という問いの後に、次の例を付け加えた:研究成果やアイデアを盗用された、研究論文の著者を不当に変えさせられた、研究に必要な物品購入しようとしたときに必要書類に押印してもらえなかった、研究費の申請や学会への出張を正当な理由なく許可してもらえなかった、就職・進学に必要な推薦書を書いてもらえなかった、「不真面目だ」「就職活動をしたやつは留年だ」といった口実で留年させられた、卒業研究は終了しているのに“お礼奉公”としての実験を強要し、それを行わなければ卒業させてもらえなかった、本来研究費から支出するべきものを負担するように言われた、など。

B. 「指導の放棄」では、「あなたは教員から、不当に、指導をしてもらえなかったことがありますか。あるいは、教員が不当に、授業や演習を開いてくれなかったことがありますか。」という問いの後、次の例を付け加えた:他の学生に対しては指導をおこなっているのに自分だけ指導をしてもらえなかった、論文原稿を渡してから何週間経っても添削指導をしてもらえなかった、「放任主義だ」といってセミナーを開けなかった、研究指導やアドバイスをしてもらえなかった、測定を言いつけるがその資料について尋ねても説明してくれなかった、など。

C. 「自尊心を傷つける言動」では、「暴言、恫喝(どうかつ)、無視や拒否するような振る舞いによって、自尊心を踏みにじられたり傷つけられたりしたことがありますか。」という問いの後、次の例を付け加えた:「お前は馬鹿だ」「(論文を指して)幼稚園生の論文だ」といったことを言われた、「お前は実験はやらなくていい。掃除だけやっておけばいい」と言って研究テーマを与えてもらえなかった、論文を破り捨てられた、受け取ってもらえなかった、些細なミスで過度な叱責を受けた、「彼みたいなやつは研究に向いていない」「あの人は頭がおかしい」といったことを第三者に言われた、など。

Table 1  
アカハラ経験有りと回答（複数回答）した人の割合（N=506; 男性 N=328, 女性 N=178）

	A. 学習・研究の妨害		B. 指導の放棄		C. 自尊心傷つけ		D. その他		A～Dのいずれか一つでも有ると回答した人	
男性	29/328	8.8%	17/328	5.2%	23/328	8.5%	13/328	14.6%	49/328	14.9%
女性	19/178	16.3%	25/178	14.0%	25/178	15.7%	10/178	22.5%	42/178	24.2%
合計人数(平均%)	48/506	9.5%	43/506	8.5%	48/506	9.5%	23/506	4.5%	91/506	18.0%

D. 「その他」では、「質問 A～C に書かれていること以外で、教員から、権力関係を利用して、あなたの学業や研究面で支障や不利益が生じるようなことをされたことがありますか。」という教示の下に、A～C に当てはまらない体験を尋ね、それがどのような体験であったかについての記述を求めた。なお、4つのカテゴリについては、NAAH (2004) のガイドラインに整理されているアカハラの内容を、院生2名と教員1名との協議のもとに大まかに3つに分類し、さらにそれ以外の内容が含まれる可能性を考慮して「その他」を付け加えたものである。

次に、アカハラを受けた経験が有ると回答した場合には、次の3点について尋ねた。相手：「相手はどのような立場の人でしたか。」という問いについて、「1. 自分の主指導教員」、「2. 指導教員以外の学内の教員」のうち、当てはまるもの全てに をつけるように求めた（複数回答）。時期：「それをされたのはいつですか。」という問いについて、「1. 学部するとき」、「2. 修士課程のとき」、「3. 博士（後期）課程のとき」、「4. その他」のうち、当てはまるものに をつけ、さらにその期間（ヶ月）を記述するように求めた。回数：「何回くらいそういったことがありましたか。」という問いについて、「1. 1回」、「2. 2～3回」、「3. 4～5回」、「4. 6～10回」、「5. 日常的」で回答するように求めた。さらに、複数回（上記の選択肢の2～5のいずれか）であった場合は、おおよその継続期間についても尋ねた。

また、アカハラを受けた際の対応に関して、「あなたはそれをされたことに対して、何らかの行動を起こしましたか。」という問いについて、「1. 特に何もしなかった」、「2. 態度などでそれとなく抗議した」、「3. 直接相手に抗議した」、「4. 親しい第三者に相談した」、「5. 学内の相談機関に相談した」、「6. 学外の相談機関に相談した」、「7. 研究分野を変えた」、「8. 指導教員を変えた」、「9. 大学を移った」、「10. その他」のうち、当てはまるもの全てに をつけるように求めた（複数回答）。さらに「1. 特に何もしなかった」と回答した者に対して、その理由を尋ねた。「それはなぜですか」という問いについて、「1. 取るに足りないことだと思ったから」、「2. 解決方法が思いつかなかったから」、「3. 解決しないと

あきらめていたから」、「4. 研究を続けるのに不利になると思ったから」、「5. 報復されるのが怖かったから」、「6. 自分にも悪いところがあったから」、「7. それでもその教員に指導を受ける価値があったから」、「8. その他」のうち、当てはまるもの全てに をつけるように求めた（複数回答）。以上の対応および理由の項目は、村上 (2003) の調査を参考にして作成した。

#### 倫理的配慮

倫理的配慮という観点から、調査の際、次のことに細心の注意を払った：研究の目的と意義を丁寧に記述した。回答するか否かは個人の自由な意志に基づいて選択できること、および途中で回答を中断したり回答したくない間については飛ばして回答したりすることが可能であることを明記した。特に、自由記述の部分は、無理して回答する必要はないこと、嫌な気持ちになりそうになったらいつでも中断してよいことを強調した。調査は無記名で行い、回答後は回答者本人が質問紙を封筒に入れて密封し、各学部を設置した回収箱に投函するよう求めた。

## 結 果

1. アカハラがどの程度生起しているか  
(1) どのようなタイプのアカハラをどの程度の人が経験しているか

#### (1-1) アカハラを受けた経験

アカハラを受けた経験が「有る」と回答した人数とその割合を Table 1 に示す。本研究では、「その他」を含めて4つのカテゴリにアカハラの実験について調査した。4つのタイプのアカハラのうち、どれか1つでも「有る」と回答した者は、18.0%であった。また、カテゴリごとでは、A. 学習・研究の妨害が9.5%、B. 指導の放棄が8.5%、C. 自尊心を傷つける言動が9.5%、D. その他が4.5%であった。なお、「その他」の内容としては、「意見をこころええられて困った」「アルコールを強要された」「雑用をさせられた」「長時間拘束され、どうでもよい話を長々聞かされた」などが含まれていた<sup>4)</sup>。

次に、A～Cのタイプのアカハラ重複状況について、

Table 2  
アカハラを受けたことが有る人における4タイプのアカハラの重複状況

	A.学習・研究 の妨害	B.指導の 放棄	C.自尊心 傷つけ	D.その他	人数	割合 (%)
1.		-	-	-	15	16.5
2.	-		-	-	15	16.5
3.	-	-		-	12	13.2
4.	-	-	-		6	6.6
5.			-	-	5	5.5
6.		-		-	10	11.0
7.		-	-		1	1.1
8.	-			-	5	5.5
9.	-	-			3	3.3
10.				-	6	6.6
11.			-		1	1.1
12.		-			2	2.2
13.	-				2	2.2
14.					8	8.8
				計	91	100.0

注)本文中の「(5-2) 学生の授業/教育観の違いとアカハラのタイプとの関連性」の分析において、独立変数としたグループは、このTableにおける1~3のグループとアカハラを全く受けていないグループとの計4グループである。

Table 2 に示す。アカハラを受けたと回答した者のうち、それが、4つのタイプのいずれか一つであった者が約半数の52.7%であり、残りの47.3%は、2つ以上のタイプが重複していた。

#### (1-2) アカハラを受けた相手・時期・回数

アカハラを受けたことが有ると回答した人における、カテゴリ(A~C)ごとのアカハラを受けた相手(複数回答)、アカハラを受けた時期、アカハラの回数をTable 3, Table 4, Table 5 にそれぞれ示す。

アカハラを受けた相手 A~Cのどのカテゴリにおいても、「自分の(主)指導教員」によるアカハラ行為であった者が大多数であるが、指導教員以外の教員によるアカハラ行為を受けた者も2~3割存在することが示された(Table 2)。また、回答した者の中に、複数の教員から重複してアカハラを受けたと回答した者はC.「自尊心傷つけ」における1名のみであった。

アカハラを受けた時期 A~Cのどのカテゴリにおいても、「2. 修士課程のとき」の割合が最も高くなっている。ただし、「その他」に付けた人数が多く、その他の内容について記述した者の全てが「修士課程から博士課程まで」あるいは「学部から修士課程まで」と記述していた。

アカハラを受けた回数 A~Cのどのカテゴリにおいても、「5. 日常的に」が最も多く、特にB.「指導の放棄」においては、その割合が5割を超えていた。なお、2回以上であった場合のおよその継続期間の平均は、A. 学習・研究の妨害では14.5ヶ月( $SD=12.60$ ; range=3~60)、B. 指導の放棄では18.9ヶ月( $SD=13.06$ ; range=1~48)、C. 自尊心を傷つける言動では23.8ヶ月( $SD=14.11$ ; range=2~60)であった。

(2) アカハラを受けた時、その時どのように対応したか アカハラを受けたときの対応を(複数回答)をTable 5 に示す。回答数が多かったのは、「1. 特に何もしなかった」、「2. 態度などでそれとなく抗議した」、「4. 親しい第3者に相談した」であり、それぞれ回答者の約3割~4割を占めた。

「1. 特に何もしなかった」理由をTable 6 に示す。回答数が多かったのは、「2. 解決方法が思いつかなかったから」、「3. 解決しないとあきらめていたから」、「4. 研究を続けるのに不利になると思ったから」、「6. 自分にも悪いところがあると思ったから」であり、回答者の4割~5割程度を占めた。

#### 2. アカハラ生起に大きく関わる背景要因

以下の分析において、一度でも教員からなんらかのアカハラを受けたことがあると回答した人を「アカハラ有群」、一度もそういった経験がないと回答した人を「アカハラ無群」とした。

<sup>4)</sup> なお、経験した人数の男女差について、<sup>2</sup> 検定を行った結果、B. 指導の放棄 ( $\chi^2=10.95, p<.01$ ) とC. 自尊心を傷つける言動 ( $\chi^2=6.71, p<.01$ ) において、男性よりも女性の方が有意に多く「有る」と回答したことが分かった。しかし本研究では、男女差については論点としない。

**Table 3**  
アカハラを受けた相手（複数回答）

	A.学習・研究の妨害 n=48		B.指導の放棄 n=42		C.自尊心傷つけ n=48	
	人数	%	人数	%	人数	%
自分の指導教員	38	79.2%	38	92.9%	33	68.8%
指導教員以外の教員	11	22.9%	4	9.5%	16	33.3%

**Table 4**  
アカハラを受けた時期

時期	A.学習・研究の妨害 n=46		B.指導の放棄 n=42		C.自尊心傷つけ n=47	
	人数	%	人数	%	人数	%
学部するとき	10	21.7%	5	11.9%	9	19.1%
修士課程するとき	23	50.0%	14	33.3%	18	38.3%
博士(後期)課程するとき	3	6.5%	13	31.0%	5	10.6%
その他	10	21.7%	10	23.8%	15	31.9%

**Table 5**  
アカハラを受けた回数

時期	A.学習・研究の妨害 n=43		B.指導の放棄 n=40		C.自尊心傷つけ n=47	
	人数	%	人数	%	人数	%
1回	10	23.3%	4	10.0%	12	25.5%
2～3回	10	23.3%	7	17.5%	6	12.8%
4～5回	8	18.6%	6	15.0%	7	14.9%
6～10回	2	4.7%	2	5.0%	5	10.6%
日常的に	13	30.2%	21	52.5%	17	36.2%

(1) 「副指導教員体制」の有無とアカハラ経験の有無との関係  
副指導教員体制導入の有無とアカハラ経験の有無との関係を整理したクロス集計表を Table 8 に示す。なお、(導入されているか否かが)「3. わからない」と回答した者は除いている。副指導教員体制が導入されているか否かで、アカハラ経験の有無に違いがあるか否かについて、<sup>2</sup>検定を用いて分析を行った結果、<sup>2</sup>値は有意ではなく、2群間の比率には差異がないことが分かった。

(2) 「他の教員に相談しやすい心理的風土」とアカハラ体験の有無との関係

他の教員に相談しやすい心理的風土があるか否かによって、アカハラ経験の有無に違いがあるか否かについて検討するために、アカハラ経験を独立変数、「他の教員に相談しやすい心理的風土」を従属変数として、*t* 検定を行った。その結果、アカハラ有群の方が、アカハラ無群よりも有意に「他の教員に相談しやすい心理的風土」の得点が低いことが分かった（有群  $M=2.42$ ;  $SD=1.34$ , 無

**Table 6**  
アカハラを受けたときの対応 ( $N=87$ ; 複数回答)

対応	人数	%
1. 特に何もしなかった	27	31.0%
2. 態度などでそれとなく抗議した	26	29.9%
3. 直接相手に抗議した	11	12.6%
4. 親しい第3者に相談した	33	37.9%
5. 学内の相談機関に相談した	7	8.0%
6. 学外の相談機関に相談した	0	0.0%
7. 研究分野を変えた	0	0.0%
8. 指導教員を変えた	2	2.3%
9. 大学を移った	3	3.4%
10. その他	14	16.1%

**Table 7**  
「特に何もしなかった」理由 ( $N=27$ ; 複数回答)

対応	人数	%
1. 取るに足りないことだと思ったから	6	22.2%
2. 解決方法が思いつかなかったから	12	44.4%
3. 解決しないとあきらめていたから	15	55.6%
4. 研究を続けるのに不利になると思ったから	10	37.0%
5. 報復されるのが怖かったから	4	14.8%
6. 自分にも悪いところがあると思ったから	13	48.1%
7. それでもその教員に指導を受ける価値があると思ったから	4	14.8%
8. その他	2	7.4%

**Table 8**  
副指導教員体制の有無とアカハラ経験の有無のクロス集計表

		アカハラ経験		合計
		無し	有り	
副指導教員体制	有り	205	45	250
	無し	36	21	57
	合計	241	66	307

群  $M=3.31$ ;  $SD=1.30$ ,  $t(502)=5.86$ ,  $p<.01$ ).

(3) 「研究室のメンバー同士で気軽に相談ができる雰囲気」とアカハラ体験の有無との関係

研究室のメンバー同士で気軽に相談ができる雰囲気があるか否かによって、アカハラ経験の有無に違いがあるか否かについて検討するために、アカハラ経験を独立変数、「研究室のメンバー同士で気軽に相談ができる雰囲気」を従属変数として、*t* 検定を行った。その結果、アカハラ有群の方が、アカハラ無群よりも有意に「研究室のメンバー同士で気軽に相談ができる雰囲気」の得点が低いことが分かった（有群  $M=3.31$ ;  $SD=1.37$ , 無群  $M=4.12$ ;  $SD=.97$ ,  $t(108)=5.25$ ,  $p<.01$ ).

(4) 「楽観主義/悲観主義」とアカハラ体験の有無との関係

楽観主義か悲観主義かによって、アカハラ経験の有無に違いがあるか否かについて検討するために、アカハラ

Table 9  
「学生のもつ授業観 / 教育観」の尺度の因子分析の結果

項 目	f1	f2	f3	f4
f1 知識伝達重視 ( $\alpha = .87$ )				
1. 「大学教員」には、高度な知識やスキルをたくさん教えてほしい。	.87	.02	-.05	-.01
2. 「大学教員」には、高度な知識やスキルを幅広く系統立てて教えてほしい。	.87	-.03	.07	-.03
3. 「大学教員」には、知識やスキルをできるだけ具体的に分かるように教えてほしい。	.72	.02	.02	.07
f2 学生の主体性重視 ( $\alpha = .72$ )				
4. 「大学教員」には、学生自身が自由に考えたり表現する活動を取り入れた授業や演習をしてほしい。	.08	.66	-.08	.10
5. 「大学教員」には、学生の学習や研究に対する主体性を尊重してほしい。	-.04	.84	.01	-.03
6. 「大学教員」は、学生の創造性やアイデアを引き出すような授業や指導をしてほしい。	-.03	.71	.10	-.03
f4 信頼関係づくり重視 ( $\alpha = .80$ )				
13. 「大学教員」には、学生が学業や研究をしやすいような環境づくりをして欲しい。	.05	.08	.68	-.12
14. 「大学教員」には、学生に頻繁に関わって、十分なコミュニケーションを取って欲しい。	-.06	-.06	.61	.22
15. 「大学教員」は、学生が信頼感を持てるような関わり方をして欲しい。	.04	.02	.73	-.04
f3 綿密な指示重視 ( $\alpha = .66$ )				
8. 「大学教員」には、覚えるべきことややるべきことをすべて細かく指示してほしい。	.05	.03	-.08	.67
9. 「大学教員」には、人生の先輩として、もの見方や生き方などの側面も細かく指導してほしい。	-.03	.00	.10	.72
因子間相関	f1	.51	.53	.26
	f2		.61	.14
	f3			.31
	f4			

経験を独立変数、「楽観主義」得点を従属変数として、 $t$ 検定を行った。その結果、アカハラ有群の方が、アカハラ無群よりも有意に「楽観主義」得点が低いことが分かった（有群  $M=2.96$ ;  $SD=.71$ , 無群  $M=3.16$ ;  $SD=.70$ ,  $t(504) = 2.48$ ,  $p < .05$ ）。

(5-1) 学生の授業・教育観とアカハラ体験の有無との関係  
まず、筆者らがオリジナルで作成した「学生のもつ授業観 / 教育観」の尺度項目の因子構造を確認するために、SPSS (Ver. 11) を用いて、探索的因子分析を行った。はじめに、全項目について、主成分分析、回転なしで1度目の因子分析を行った。固有値 (1.0 以上) とその減衰状況から判断したところ、4 因子が妥当と考えられた。そこで、4 因子を設定し、重み付けのない最小2乗法、プロマックス回転による2度目の因子分析を行った。ここで、共通性が低い (0.3 以下) 3 項目 (「7. 「大学教員」には、必要ときには学生を厳しく叱ってほしい」、「10. 「大学教員」には、学生が必要とするときにアドバイスを与えるといった受容的態度で関わってほしい」、「11. 「大学教員」には、学生の間違いをすぐに指摘するのではなく、「過ちや失敗から何をどう学ぶか」という過程を見守る関わり方をしてほしい。」) を削除して3度目の因子分析を行った。ここでさらに、2つ以上の因子に渡って因子負荷量が比較的高い (0.25 以上) であった1項目 (項目「12. 「大学教員」には、やる気を起こすように学生をほめたり励ましたりしてほしい。」) を削除した。

その結果、4 因子が抽出された (Table 9)。

第1因子は、「「大学教員」には、高度な知識やスキルを幅広く系統立てて教えてほしい」など、知識やスキルの教授を重要と考えていることを示す項目が含まれた。そこで第1因子を「知識伝達重視」と命名した。第2因子は、「「大学教員」には、学生の創造性やアイデアを引き出すような授業や指導をしてほしい」など、学生の主体的な活動を重要と考えていることを示す項目が含まれた。そこで、第2因子を「学生の主体性重視」と命名した。第3因子には、「「大学教員」には、学生が信頼感を持てるようなかわり方をしてほしい」など、教員と学生との人間関係の在り方を含めた環境作りを重要と考えていることを示す項目が含まれた。そこで、第3因子を「信頼関係づくり重視」と命名した。第4因子には、「「大学教員」には、人生の先輩として、もの見方や生き方などの側面も細かく指導してほしい」など、学業や研究だけでなく周辺的な部分をも含めた綿密な指導を重要と考えていることを示す項目が含まれた。そこで、第4因子を「綿密な指導重視」と命名した。

各因子ごとにクロンバックの  $\alpha$  係数を算出したところ、比較的高い内的整合性が確認できたため、それぞれについて平均値を算出し、下位尺度得点 (「知識伝達重視」得点、「信頼関係づくり重視」得点、「主体性重視」得点、「綿密な指導重視」得点) とした。

学生の授業 / 教育観によって、アカハラ経験の有無に

違いがあるか否かについて検討するために、アカハラ経験を独立変数、授業／教育観の下位尺度得点をそれぞれ従属変数として、*t* 検定を行った。その結果、アカハラ有群は3つの下位尺度得点（「知識伝達重視」得点 ( $t(514)=2.41, p<.05$ ; 有群  $M=4.43$ , 無群  $M=4.24$ ), 「信頼関係づくり重視」得点 ( $t(171)=2.90, p<.01$ ; 有群  $M=4.23$ , 無群  $M=4.04$ ), 「主体性重視」得点 ( $t(504)=2.59, p<.05$ ; 有群  $M=4.18$ , 無群  $M=3.97$ ) において、アカハラ無し群よりも有意に高い得点を示した。

#### (5-2) 学生の授業／教育観の違いとアカハラのタイプとの関連性

教員の学生に対する指導の在り方や振る舞いから、どのような心理的痛手を受けるかの学生の認知は、学生がどのような授業／教育観をもっているかによっても大きく異なる事が予測される。この仮説を検証するために、特定のタイプのアカハラを受けた群間で重要視する授業／教育観の各下位尺度得点がどのように異なるかという観点から分析を行うことにした。

特定のタイプのアカハラを受けた群は、A. 学習・研究の妨害タイプのアカハラのみを受けた群（以下、学習・研究妨害有群； $N=15$ ）、B. 指導の放棄タイプのアカハラのみを受けた群（以下、指導放棄有群； $N=15$ ）、C. 自尊心を傷つける言動タイプのアカハラのみを受けた群（以下、傷つけ有群； $N=12$ ）と無群（全くアカハラを受けた経験がない群； $N=415$ ）の4群である（Table 2）。この4群を独立変数、授業／教育観の各下位尺度得点のそれぞれを従属変数として、一要因分散分析を行った。その結果、すべての下位尺度得点において有意差は見られなかった。

ただし以上の分析では、それぞれの群に含まれる人数が少なかったために、各群と授業／教育観との間に何らかの関係性があつたとしても、統計的に有意な差として現れにくかつた可能性もある。そこで、これらの関係において、どのような傾向が見られるかを吟味するために、各下位尺度得点についての群の平均値を Fig. 2 にまとめた。ここから、次のような傾向が見いだせる。学習・研究妨害有群と指導放棄有群に分類された学生の「知識伝達重視」得点は、アカハラ無群と比べて高い傾向がある。指導放棄有群と傷つけ有群に分類された学生の「信頼関係づくり重視」得点は、アカハラ無群と比べて高い傾向がある。全てのタイプのアカハラ有群に分類された学生の「主体性重視」得点は、アカハラ無群のそれに比べて高い傾向にある。「綿密な指導重視」得点においては、どの群も平均値が低いが、他の3群と比べて、特に傷つけ有群において高い傾向にある。

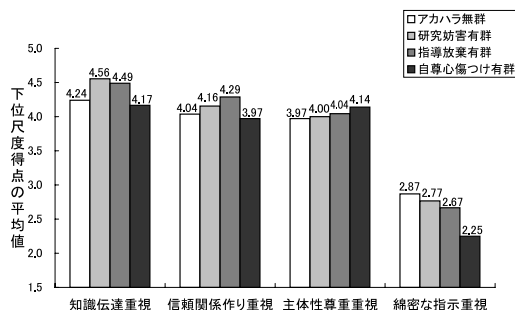


Fig.2 アカハラのタイプと学生が重要視する授業／教育の側面との関係

### 考察

#### 1. アカハラの“グレーゾーン”で悩み苦しむ学生

本研究の第一の目的は、(1)どのようなタイプのアカハラをどのくらいの人が経験しているか、(2)アカハラを受けたときにどのような対応をしているのかを明らかにすることであった。

Table 1 に示すように、(1)に関しては、何らかのアカハラを一度でも受けたことが「有る」と回答した人の割合は、18.0%を占めていた。このことは、「アカハラ」という問題が大学における快適な学習・研究環境づくりにおいて大きな障害になっていることを意味している。また、アカハラの内容をカテゴリごとにみると、A. 学習・研究の妨害が9.5%、B. 指導の放棄が8.5%、C. 自尊心を傷つける言動が9.5%、D. その他が4.5%という結果であり（Table 1）、その中には、しばしば重複しているケースも見られた（Table 2）。さらに、アカハラを受けた回数について尋ねた結果として「5. 日常的に」が最も多かった（Table 5）ことや、複数回の場合の平均期間が14.5ヶ月～23.8ヶ月であったことと併せて考えると、常習化した深刻なアカハラがしばしば存在することを示している。

また(2)アカハラを受けた時の学生の対応の仕方を見ても、特に何もしなかったり（31.0%）、それとなく態度で抗議したり（29.9%）、親しい第3者に相談したり（37.9%）というように、間接的な対応の仕方をした学生の割合は高い。それに対して、直接相手（教師）に抗議したり（12.6%）、学内の相談機関に相談したり（8.0%）、学外の機関に相談したり（0%）、指導教員を変えたり（2.3%）するといった、直接的に具体的な行為によって対応した人は少ない（Table 6）。アカハラ的な行為を受けたにも関わらず、何故、具体的な対処行動をとらなかったかの理由（複数回答）を見てみると、「解決出来ないとあきらめていた（55.6%）」「自分にも

悪い側面がある (48.1%)」「解決方法が思いつかない (44.4%)」「研究を続けるのに不利になる (30.3%)」などの理由が多い。これらの結果は、教員の行為に関して不満や悩みを抱えていても、実際には直接的にその状態を改善するための行動に踏み込むことの難しさや迷いがあるために“グレーゾーン”で悩み苦しむ学生の心理状態を反映していると考えられる。

## 2. アカハラ生起及びその抑制にどのような要因が関与しているか

本研究の第2の目的は、アカハラの生起に大きく関わる背景要因として、「副指導教員体制」、「他の教員に相談しやすい心理的風土」、「研究室のメンバー同士で気軽に相談ができる雰囲気」という外的要因と、「学生の楽観主義/悲観主義」、「学生が抱えている授業観/教育観」という内的要因を取り上げ、両者の要因との間にどのような関係が見られるかを検討することであった。

### 2-1) “縦”関係、及び“横”関係の心理的風土”の重要性

まず、アカハラの生起に関与する外的要因として取り上げた、複数指導教員体制の有無とアカハラ経験の有無の関係について検討した結果、制度上の複数指導教員体制の導入がアカハラ生起に直接的な関係が見いだされなかった。一方、他の教員に相談しやすい心理的風土とアカハラ経験の有無の関係について検討した結果、アカハラ無群よりもアカハラ有群の方が有意に「他の教員に相談しやすい心理的風土」の得点が低いことが分かった。このことは、自分の主指導教員以外の他の教員から指導を受けたり相談したりすることが気軽にできない環境では、よりアカハラが生起しやすいことを示唆している。換言するならば、例えば主指導教員とのやりとりのなかで悩みを抱えたとしても、“他の教員にそのことを相談することで心理的葛藤を解消できる、心理的支援が得られる”、と学生が思えるような環境があれば、アカハラが生起する(あるいは学生がその状況を「アカハラ」として認知するような苦痛な状況になる)手前の段階で、それを食い止める効果があると考えられる。

アカハラの生起を食い止める環境的要因としては、“教員 学生”という縦の人間関係からのサポート(「縦」関係の心理的風土)のみでなく、学生が所属する研究室の“先輩・同僚”との横の人間関係の繋がりのサポート(「横」関係の心理的風土)も考えられる。本研究で、研究室の心理的風土とアカハラ経験の有無の関係について検討した結果、アカハラ有群の方が、アカハラ無群よりも有意に「研究室のメンバー同士で気軽に相談ができる雰囲気」の得点が低いことが分かった。このことは、アカハラが否かの判断が微妙であるような行

為を指導教員から受けたときに、学生が自分一人で悩み苦しむことなく、研究室の他のメンバーに心を開き、その悩みを語り合う心理的風土が出来ているならば、学生の心の葛藤が解消される可能性を示している。例えば、教員から自分の研究について批判的なコメントをもらったとき、学生はしばしば、それを過剰に深刻に、あるいはネガティブに受け止めてしまうこともある。そういったときに、研究室のメンバーからのサポート的な話し合う雰囲気があれば、そこで学生は自らの気持ちを研究室のメンバーに話し、メンバーと一緒に教員からのコメントを再解釈することで、教員からの厳しいコメントをアカハラ的な行為として認知するのではなく、「自分のアイデアの中に欠如していた論理的矛盾や問題点を明確に指摘してもらえた」というように、異なる視点から受け止め直すことが可能になるといったこともあるだろう。そうした意味では、“教員 学生”という「縦の信頼関係に依拠した温かい心理的風土」(「縦」関係の心理的風土)だけでなく、“先輩・同僚”との「横の信頼関係に依拠した温かい心理的風土」(「横」関係の心理的風土)の両風土作りが“グレーゾーン”に悩み苦しむ学生のアカハラ対策には不可欠であると言えよう。

ここまでは、「縦」関係の心理的風土と「横」関係の心理的風土を二分して個別の視点から捉えて論じてきたが、二つの風土は決して切り離せるものではなく、密接に関連し合っていることを強調しておこう。なぜなら、学生が所属する研究室での“先輩・同僚”との「横」関係の心理的風土は、学生が所属する主指導教員の生き方・考え方・価値観そのものをベースにして、長い時間的な歴史の中で脈々とその研究室の基底に流れてきている文化ないしは文化的な価値観が反映されたものと考えられるからである。

### 2-2) 学生のもの見方・考え方によってアカハラの認知が異なるのか

本研究では、内的要因として、学生のもの見方・考え方を表す「楽観主義/悲観主義」と「授業/教育観」の二つの要因を取り上げ、両要因によってアカハラ体験の認知が異なるかどうかを検討した。まず「楽観主義/悲観主義」とアカハラ体験の有無との関係を検討した結果、アカハラ有群の「楽観主義」に対する得点は、アカハラ無群のそれよりも有意に低いことが分かった。このことは、悲観主義的なもの見方や考え方をする学生であるほど、教員からの厳しい言動や自分に納得いかない行為をアカハラ行為として認知しやすいことを示唆している。「楽観主義/悲観主義」といった比較的安定したパーソナリティ特性によって、ある特定の行為がネガティブ/ポジティブな体験であると認知されたり、異なる反応が引き起こされることは、ストレス研究などでもしばしば指摘されている(e.g., Lazarus, 1984)が、本研究

における「アカハラ」という現象においても、そうした先行研究の知見を支持する結果が得られたと言える。

学生のもつ授業／教育観とアカハラ経験の有無の関係について検討した結果、アカハラ有群の「知識伝達重視」、「信頼関係づくり重視」、「主体性重視」のいずれの得点も、アカハラ無群のそれらに比較して有意に高く、「授業／教育観」がアカハラ体験の受け止め方に重要な役割を果たしていることが分かった。

そこで、もう一步踏み込み、「アカハラのタイプ」と「授業／教育観」の下位尺度得点との間にはどのような関係が見られるかを詳細に分析した結果、すべての下位尺度得点とアカハラタイプの間には統計的に有意な関連は見られなかった。しかし、統計的には有意ではないが、解釈がしやすく常識的にも納得が得やすいような、興味深い結果のパターンが見いだされた。すなわち、学習・研究妨害有群と指導放棄有群に分類された学生の「知識伝達重視」得点は、アカハラ無群と比べて高い傾向がある。指導放棄有群と傷つけ有群に分類された学生の「信頼関係づくり重視」得点は、アカハラ無群と比べて高い傾向がある。全てのタイプのアカハラ有群に分類された学生の「主体性重視」得点は、アカハラ無群のそれに比べて高い傾向にある。「綿密な指導重視」得点においては、どの群も平均値が低いが、他の3群と比べて、特に傷つけ有群において高い傾向にあるという結果が見られた。これらの結果について、例えば、次のような解釈が可能である。教員の授業や教育の在り方への期待として、「知識伝達重視」を期待している学生にとって、重要な知識獲得の過程や自己のアイデアのオリジナリティや創出の過程を妨害されたり、オーサーシップが搾取されたりするといった行為は、非常に苦痛なものであると考えられる。「信頼関係づくり重視」得点の高さは、教員が指導を含めてコミュニケーションの機会を作ってくれることを求めている、「指導する指導される」「指摘する 指摘される」という単純な関係ではなく) 教員と学生との“良い人間関係”を作ること求めていることの表れと見なすことができる。したがって、この得点が高い学生にとっては、接する機会を作らないこと(指導放棄)や良い人間関係を壊すような自尊心を傷つける言動は、非常に苦痛であると考えられる。自らの主体性を重んじる「主体性重視」得点の高い学生にとっては、何らかの制約を与えうる教員からの行為はより苦痛なものであり、それをより敏感に「アカハラ」として体験しうることが推察できる。「綿密な指導」を比較的重視する者にとっては、細かい注意や批判的なコメントもそれほど苦痛ではないが、やるべきことや生き方などの側面をも含めた「綿密な指導」をあまり望まないものにとっては、それが“過剰な叱責(干渉)”として映ることもあると考えられる。このように、

本研究の結果は、学生が教員に対してどのような教育を求めるのかによって、ある言動が学生にとって苦痛なものとなるか否か、あるいはアカハラとして認知されるか否かが左右されうることを示唆している。

本研究において、学生のもつパーソナリティ特性や「授業／教育観」という内的要因が、アカハラの行為の受け止め方に関わっていることを実証的に示した意義は極めて大きいと言える。というのは、この結果は、教員のある言動がそれを受ける学生側の内的要因によっても異なって認知されることを示唆しており、そうであるとすれば、アカハラの予防対策が、「教員はこのような言動をしていけない(～するべからず)」という、“べからず集”では決して解決できない問題であることをおのずと指摘するものであるからだ。

### 3. まとめと今後の課題

本研究では、アカハラの“グレーゾーン”の部分で悩み苦しんでいる学生の実態を明らかにし、また、いくつかの外的および内的要因がアカハラの生起に大きく関わっていることを示した。アカハラの生起プロセスについては今後さらに研究を重ねていく必要があるが、アカハラの“グレーゾーン”に注目し、アカハラ生起のプロセスを解明するための第一歩としての途を切り開いたという意味で、本研究の意義は大きい。ただし本研究では、“グレーゾーン”の中にいる学生の悩みや被害、およびその心理的影響プロセスについては検討できていない。よりよい学習・研究環境作りのためには、実際にアカハラが生じた後の被害や回復のプロセスについても明らかにして、“グレーゾーン”にいる学生が心理的危機からの脱却を図る心理的支援策を探っていくことが不可欠であり、それらを検討していくことが筆者らの次の課題である。

### 引用文献

- アカデミック・ハラスメント防止対策ガイドライン  
(2004). アカデミック・ハラスメントをなくすネットワーク (NAAH)
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lepore, S. J., & Revenson, T. A. (2006). Resilience and posttraumatic growth: Recovery, resistance, and reconfiguration. In L. G. Calhoun, & R. G. Tedeschi (Eds), *Handbook of posttraumatic growth*. London: Lawrence Erlbaum Association. Pp.24-46.
- 村上英吾 (2003). 研究者養成過程における権力性と性差別 技術マネジメント研究, 2, 14-26.
- 西村優紀美 (2005). アカデミック・ハラスメントの問

- 題と学生相談 学園の臨床研究 (富山大学保健管理センター紀要), 4, 21-30.
- Nomile, D. (2001). Academic harassment: Women faculty battle Japan's Koza System. *Science*, 291, 817-818.
- Ogoshi, K. (2001). Academic harassment. *Lancet*, 357, 396-397.
- 御輿久美子・赤松万里 (2004). 科学研究成果報告書: 平成 14 年~平成 16 年 基盤研究 (C)(1)課題番号: 14594015 アカデミック・ハラスメントの実態調査研究
- 坂本真士・田中江里子 (2002). 改訂版楽観性尺度 (the revised Life Orientation Test) の日本語版の検討 *健康心理学研究*, 15, 59-63.
- 戸ヶ崎素子・坂野雄二 (1993). オプティミストは健康か? *健康心理学研究*, 6, 1-12.