

大学生が教員との関係の中で経験する対人ストレスと 学習意欲、授業雰囲気、ストレス反応との関連

黒川 貴弘・谷 渕 真也

The relationships between faculty-student interpersonal stressors, motivation for learning,
classroom atmosphere and stress reaction among university students

Takahiro KUROKAWA and Shinya TANIBUCHI

【要 旨】本研究では、大学生134名を対象に、大学教員との関係における対人ストレスの経験頻度、授業の雰囲気、学生自身の学習意欲およびストレス反応の関連を検討することを目的とした。その結果（1）学習意欲の低い学生は授業や教員に不満を持ちやすく、授業に関する積極的行動の意欲の高い学生は教員との対人葛藤を感じやすいこと（2）喧噪的な授業雰囲気は学生に対人葛藤を感じやすくさせ、統制的な雰囲気は全ての対人ストレスを感じやすくさせること（3）学年が低い程対人葛藤を感じやすく、学年が上がるにつれ、対人過失を感じやすくなることが明らかになった。

【キーワード】大学生、大学教員、対人ストレス、学習意欲、授業雰囲気、ストレス反応

問 題

「学生の健康白書2005」によると、大学生の健康状態についての報告では83.8%の学生が身体の調子が良いと答えたのに対し、精神的な面では半数以上が自信の持てなさや不安を報告しており、学生の心の不安定さが明らかにされている（学生の健康白書、2005）。大学生のメンタルヘルスの諸問題は、休学、退学、留年等の修学状況に現れやすく、特にうつ病は自殺のリスクが高い疾患であるとともに、学業の停滞や中断をもたらす重要な精神疾患であることが報告されており、近年の大学生の精神的健康に関する研究では、抑うつ度を指標として用いることが多い（三浦・青木、2009）。大学生はアイデンティティの確立の時期にあたる青年期の最中にあり、内面に多くの危機的状況を抱え、心理的、身体的変化だけでなく、家族や友人、学校等における社会的変化すなわち対人関係の変化にも直面する（橋本、2000）。

これまでの多くの研究で、対人関係は個人の身体的・精神的健康の維持・促進に肯定的影響を及ぼすことが明らかになっているが、その反面、深刻なスト

レスサーとして否定的影響をもたらすことがあることも指摘されている（橋本、2000）。大学生においてもこの傾向はあてはまり、「学生の健康白書2005」によると、学生の友人関係・対人関係において「いろいろなことを話せる友人がいる」という者が86.9%、「悩みを相談できる人がいる」という者が87.0%を占め、「人間関係にも満足している」という学生が全体の66.0%いる一方で、「人との関係で傷つくのがすごく怖い」という学生が52.0%存在することが明らかになっている（学生の健康白書、2005）。対人関係のうち、心身の健康に及ぼす悪影響といった否定的側面の総称的概念として「対人ストレス（interpersonal stress）」がある（橋本、2003）。これは、ストレスサーとなりうる対人的相互作用、およびそれによって生じるストレスと定義されている（橋本、2000）。

豊田・照田（2013）は、大学生が大学生活の中で経験するストレスサーについて実存的ストレスサー、対人ストレスサー、大学・学業ストレスサー、物理・身体的ストレスサーの4種類に分類してストレス反応との関連を検討した。質問紙調査の結果、対人スト

レッサーとストレス反応の間に最も強い正の相関がみられることが明らかになっている。これらのことから、大学生の大学生活への適応を考える上では、対人ストレスに注目する必要があると考えられる。

橋本（2005a）は、Shinn et al.（1984）の対人関係の否定的相互作用の分類をもとに、対人ストレスの分類について“したくないことをしなければならない状況”と、“したいことができない状況”という2つの状況を想定し、個人が適正とする対人相互作用の水準より「過剰である状況」と「過小である状況」にわけられるとしている。また、橋本（1997）は国立大学の大学生137名に質問紙調査を行い、大学生にとって対人ストレスとなり得るイベントを探索的に検討し、下位次元での分類を行った。その結果、大学生の対人ストレスとなり得るイベントに3つの下位次元があることが明らかになった。その内訳は、社会の規範から逸脱した対人葛藤をあらわす「対人葛藤」、ソーシャルスキルの欠如などにより劣等感が触発される「対人劣等」、対人関係を円滑に進めようとすることにより気疲れを引き起こす「対人摩擦」である。橋本（2005b）は、橋本（1997）の下位次元をもとに「対人葛藤」、「対人過失」、「対人摩擦」の3下位因子からなる尺度を作成し、対人ストレスとストレス反応および対人関係満足感との相関関係を検討した。大学生の二者関係を同性友人（男性、女性）、異性友人（恋人、友人）、母親、苦手知人（バイト、学内）の7種類に分けて検討した結果、(a) 男性の方が同性友人関係における対人葛藤経験頻度が多い、(b) いずれの対人ストレスについても異性友人関係より恋人関係の方が経験しやすい、(c) 家族関係（母親との関係）では、その他の関係に比して対人摩擦が相対的に少ない、(d) 関係性を問わず対人葛藤の多さは対人関係満足感の低さと関連する、(e) 対人摩擦と対人関係満足感の関連は、恋人関係よりも異性友人関係において顕在化しやすいことが明らかになった。また、ストレス反応との関連については、対人葛藤では、学内の苦手知人との間で経験する対人葛藤のみがストレス反応と有意な負の相関を示した。対人過失では、女性の回答者において同性友人および異性友人との間で経験する対人過失がストレス反応の「抑うつ・不安」および「無気力」と有意な正の相関を示した。対人摩擦については、女性の回答者において同性友人、異性友人および学内苦手知人との間で経験する対人摩擦がストレス反応の「無気力」と有意な正の相

関を示し、学内苦手知人との間で経験する対人摩擦はさらに「抑うつ・不安」とも有意な正の相関を示した。これらのことから男性と女性では同性友人関係における関係性評価と対人ストレスの関連パターンが異なることが示された。橋本（2000, 2005b）では教員との関係について扱っていないが、大学生の生活において教員との対人関係は避けられないものである。

教員との否定的な対人関係は、心身の健康のみでなく、大学生の学習意欲や大学生活満足度にも関連する。見館・永井・北澤・上野（2008）は、教員との学習に関するコミュニケーションおよび教員との大学生活に関するコミュニケーションが勉強時間、読書冊数、学習への能動的姿勢と正の関連を示すことを明らかにしている。一方、松本・岩田・野村・蓬田・及川・竹原・土井（1984）は、大学生の大学生活における学習意欲および趣味意欲と授業や教師への満足度との関連を検討した。その結果、学習意欲の欠如している者は、授業や教員に不満足であることが明らかになった。

教員との関係における対人ストレスがハラスメントとして顕在化するまで悪化した場合、大学生の心身の不調や学習・研究・就学意欲の低下につながる（李, 2011）。さらにハラスメント事例としては顕在化していないが学生の学習意欲や心身の健康が教員との関係によって阻害されている、ハラスメントのグレーゾーンの存在も指摘されている（小田部・丸野・舛田, 2010）。例えば、国立大学の大学院生を対象にアカデミック・ハラスメントと認知される教員との関係上の出来事に関するアンケート調査を行った村上（2003）は、「教員の言っていることが不当であったり、間違っていたりしても反対できなかった」などの項目を含む研究場面におけるアカデミック・ハラスメント経験が、「精神的に落ち込んだ」という精神的健康や「大学に行きにくくなった」などの学習意欲の低下と関連することを明らかにしている。また、湯川（2011）は、アカデミック・ハラスメントの形成過程について医療系女子大学院生の事例を対象に事例研究を行った。その結果、教員の特定の言動を不適切なものとしてリストアップすることで実態把握することは良好な教員—学生関係を築く上で必ずしも十分ではなく、言動の背景にある諸文脈についてこそ、解明・把握の必要があると述べている。

この諸文脈には、授業・研究室の雰囲気や風土が含まれる。小田部・丸野・舛田（2010）は文系・理系

に所属する大学院生516名を対象にゼミ内のアカデミック・ハラスメント経験の有無に関連する要因についての質問紙調査を行い、経験なし群の方が経験あり群よりも「教員に相談しやすい心理的風土」、「研究室の他のメンバーからのサポート」の得点が高かったことを明らかにしている。また、池永・細野・佐竹(2014)は、学部生及び大学院生224名を対象にハラスメント被害への接触経験の有無と所属研究室内のコミュニケーションのあり方の関連を検討している。その結果、「所属研究室以外の教員や先輩と話しやすい雰囲気」、「教員に相談しやすい雰囲気」、「一人ひとりの意見が尊重される」ことは経験なし群のほうが高く、「叱ることはあっても褒めることは少ない」は経験あり群のほうが高いことを明らかにしている。これらのことから教員との関係における対人ストレスの経験に関連する要因として、研究室・授業の雰囲気を取り上げることに意義があると考えられる。その際、湯川(2011)の事例検討で明らかになった過程をみると、もともと学習意欲が高かった学生において、教員の関わり方や授業・研究室の雰囲気が悪化することを通して対人ストレスの認知が増すという関連が想定される。しかしながら、この関連の方向性は統計的に検討されていない。

これらの先行研究で取り上げられた要因を踏まえ、本研究では、大学生の適応に関連する要因として教員との関係における対人ストレスを取り上げ、対人ストレスと授業の雰囲気、学生自身の学習意欲、ストレス反応との関連を検討することを目的とする。検討に際しては、適応やその関連要因においては学年による差が大きいと考えられるものの、多くの研究が大学生という大きな括弧を対象とし学年別の比較を行っていないことが指摘されている(三浦・青木, 2009)ことを踏まえ、入学直後でチューター制のもと教員との接点の多い1年生と、大学に慣れて卒論指導でチューター教員との接点の多い3、4年生の学年差の検討も行う。

方法

調査対象者 私立4年制大学に通う大学1、3、4年生134名に無記名自記式の質問紙を配布・回収した。

手続き 大学の講義の時間および卒業論文の指導ゼミの時間を利用して質問紙を配布した。講義で配布した質問紙はその場で回答してもらい回収した。卒業論文の指導ゼミで配布した質問紙は、目の前の教員との

関係に関する質問紙であることを考慮して一度各自で持ち帰ってもらい、後日、学生支援室のレポート提出ポストの一つを回収箱とし、その回収箱へ投函してもらった。2015年12月上旬に質問紙を配布した。ゼミで配布した質問紙の回収期日は12月下旬までとした。

質問紙の表紙に、調査の目的、個人情報削除に関する説明を記載し、質問紙配布時に口頭で説明を行い、同意を得た。

質問紙の構成 質問紙の構成は以下の通りであった。

(a) **ストレス反応尺度** 鈴木・嶋田・三浦・片柳・右馬埜・坂野(1997)のストレス反応尺度を使用した。“泣きたい気持ちだ”、“気持ちが沈んでいる”などの項目からなる「抑うつ・不安」因子6項目、“怒りを感じる”、“イライラする”などの項目からなる「不機嫌・怒り」因子6項目、“根気がない”、“いろいろなことに自信がない”などの項目からなる「無気力」因子6項目、計18項目を使用した。“0点：全く違う”から“3点：その通りだ”の4件法で回答してもらった。得点が高いほどストレス反応が強いことを示した。

(b) **学習意欲尺度** 加曾利(2009)の大学生の学習意欲尺度を使用した。“新しいことを学ぶのが好きだ”、“大学で多くの知識や技術”などの項目からなる「自己向上志向」因子5項目、“わからないことは先生に質問する”、“講義に関する図書を読む”などの項目からなる「授業に対する積極性」因子5項目、“授業中しっかりノートをとる”、“遅刻・欠席が多い”などの項目からなる「授業に対する真面目さ」因子4項目、計14項目を使用した。“1点：全く当てはまらない”から“7点：非常に当てはまる”の7件法で回答してもらった。得点が高いほど学習意欲が高いことを示した。

(c) **教員との関係における対人ストレス尺度** 大学生が教員との関係の中で経験する対人ストレスを測定するため、橋本(2005b)の対人ストレス尺度を改変し使用した。ゼミ教員やチューターを想起させるため、質問項目を提示する前に“あなたが学習場面において最も接することの多い教員を思い浮かべてください”という指示を行った。また、各項目の“○”と表記されている部分を“先生”に文言を変更した。“あなたの意見を先生が真剣に聞こうとしなかった”、“先生からけなされたり、軽蔑された”などの項目からなる「対人葛藤」因子6項目、“先生に対して果たすべき責任を、あなたが十分に果たせなかつ

た”，“あなたのミスで先生に迷惑をかけた”などの項目からなる「対人過失」因子6項目，“その場を取るために、本心を抑えて先生を立てた”，“先生に合わせるべきか、あなたの意見を主張すべきか迷った”などの項目からなる「対人摩擦」因子6項目，計18項目を使用した。“1点：全くなかった”から“4点：しばしばあった”の4件法で回答してもらった。得点が高いほど教員との関係において対人ストレスを経験する頻度が高いことを示した。

(d) 授業雰囲気尺度 岸・澤邊・大久保・野嶋(2010)の授業雰囲気尺度を使用した。“重々しい”，“互いに監視している”などの項目からなる「統制的」因子7項目，“変化に富んでいる”，“間違えてもかまわない”などの項目からなる「自由・積極的」因子6項目，“騒がしい”，“落ち着きがない”などの項目からなる「喧噪的」因子5項目，計18項目を使用した。“1点：あてはまらない”から“5点：あてはまる”の5件法で回答してもらった。得点が高いほど(c)で想起した教員の授業・ゼミの雰囲気に於いて，各因子名の特徴が強いことを示した。

結 果

1. 有効回答者の内訳

回答に不備のなかった119名を有効回答者とした。有効回答者の性別内訳は，男性57名，女性59名，不明3名であった。

2. ストレス反応尺度，学習意欲尺度，教員との関係における対人ストレス尺度，授業雰囲気尺度の各因子の内的整合性の検討

ストレス反応尺度，学習意欲尺度，教員との関係における対人ストレス尺度，授業雰囲気尺度の各因子のCronbachの α 係数を算出した。その結果，ストレス反応尺度の「抑うつ・不安」因子は $\alpha = .87$ ，「不機嫌・怒り」因子は $\alpha = .86$ ，「無気力」因子は $\alpha = .83$ であり，十分な内的整合性が得られた。

学習意欲尺度の「自己向上志向」因子は $\alpha = .90$ ，「授業に対する積極性」因子は $\alpha = .83$ ，「授業に対する真面目さ」因子は $\alpha = .74$ であり，いずれの因子においても十分な内的整合性が得られた。

教員との関係における対人ストレス尺度の「対人葛藤」因子は $\alpha = .89$ ，「対人過失」因子は $\alpha = .80$ ，「対人摩擦」因子は $\alpha = .84$ であり，十分な内的整合性が得られた。

授業雰囲気尺度の「統制」因子は $\alpha = .93$ ，「自由・

積極」因子は $\alpha = .84$ ，「喧噪」因子は $\alpha = .71$ であり，いずれの因子においても十分な内的整合性が得られた。

3. ストレス反応尺度，学習意欲尺度，教員との関係における対人ストレス尺度，授業雰囲気尺度の因子得点の性差および学年差の検討

ストレス反応尺度，学習意欲尺度，教員との関係における対人ストレス尺度，授業雰囲気尺度の因子得点の平均値を算出し，Welchの t 検定を用いて性差の検討を行った(Table 1)。その結果，教師との関係における対人ストレス尺度の「対人葛藤」因子($t(78) = 2.95, p < .001$)，「対人摩擦」因子($t(105) = 1.63, p < .01$)，授業雰囲気尺度の「統制的」因子($t(96) = 2.00, p < .01$)で有意差がみられた。いずれの因子においても男性のほうが女性よりも得点が高かった。すなわち，男性のほうが女性よりも教員との関係において対人葛藤や対人摩擦のストレスを経験する頻度が高く，ゼミや授業の雰囲気を統制的であると感じていることがわかった。次に学年差の検討を行った(Table 2)。その結果，教員との関係における対人ストレス尺度の「対人葛藤」因子($F(2, 108) = 4.23, p < .05$)で有意差がみられた。Bonferroniの多重比較を行った結果，1年生と3年生の間に有意差が見られ，1年生のほうが3年生よりも教員との関係において対人葛藤を経験する頻度が高かった。

4. ストレス反応尺度，学習意欲尺度，教員との関係における対人ストレス尺度，授業雰囲気尺度の因子得点間の相関分析

ストレス反応尺度，学習意欲尺度，教員との関係における対人ストレス尺度，授業雰囲気尺度の各因子得点間の相関係数を算出した(Table 3)。その結果，ストレス反応尺度と教員との関係における対人ストレス尺度の因子間では，ストレス反応尺度の「抑うつ・不安」因子と教員との関係における対人ストレス尺度の「対人摩擦」因子の間に弱い正の相関がみられた($r = .18, p < .05$)。また，ストレス反応尺度の「不機嫌・怒り」因子と教員との関係における対人ストレス尺度の「対人葛藤」因子の間に弱い正の相関がみられた($r = .28, p < .01$)。また，教員との関係における対人ストレス尺度の「対人過失」因子とストレス反応の全ての因子(抑うつ・不安： $r = .24, p < .01$ ，不機嫌・怒り： $r = .25, p < .01$ ，無気力： $r = .29, p < .01$)との間に弱い正の相関がみられた。

授業雰囲気尺度とストレス反応尺度の因子間では，授業雰囲気尺度の「統制」因子とストレス反応尺度の

Table 1
各因子得点の性差の検討

	全体			男性			女性			t 値
	N	M	(SD)	N	M	(SD)	N	M	(SD)	
反応-抑うつ・不安	119	0.81	(0.71)	57	1.05	(0.80)	59	1.02	(0.84)	0.10
反応-不機嫌・怒り	119	1.03	(0.81)	57	0.81	(0.72)	59	0.80	(0.72)	0.20
反応-無気力	119	1.17	(0.78)	57	1.19	(0.81)	59	1.14	(0.78)	0.35
意欲-自己向上志向	119	5.50	(1.11)	57	5.46	(1.02)	59	5.55	(1.20)	-0.45
意欲-授業積極性	119	3.72	(1.18)	57	3.71	(1.14)	59	3.76	(1.25)	-0.23
意欲-授業真面目さ	119	4.61	(1.33)	57	4.29	(1.34)	59	4.99	(1.19)	-2.97
対人葛藤	119	1.26	(0.48)	57	1.39	(0.60)	59	1.14	(0.28)	2.95***
対人過失	119	1.90	(0.64)	57	2.09	(0.67)	59	1.73	(0.57)	3.14
対人摩擦	119	1.69	(0.64)	57	1.80	(0.73)	59	1.60	(0.55)	1.63**
雰囲気-統制的	119	1.70	(0.96)	57	1.87	(1.13)	59	1.51	(0.74)	2.00**
雰囲気-自由・積極的	119	2.32	(0.85)	57	3.65	(0.92)	59	3.43	(0.84)	1.39
雰囲気-喧噪的	119	3.51	(0.90)	57	2.42	(0.77)	59	2.21	(0.87)	1.40

*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$

Table 2
各因子得点の学年差の検討

	全体			1年			3年			4年			F 値
	N	M	(SD)	N	M	(SD)	N	M	(SD)	N	M	(SD)	
反応-抑うつ・不安	119	1.03	(0.81)	46	0.91	(0.80)	44	1.14	(0.87)	29	1.03	(0.74)	0.91
反応-不機嫌・怒り	119	0.81	(0.71)	46	0.79	(0.80)	44	0.85	(0.64)	29	0.76	(0.68)	0.15
反応-無気力	119	1.17	(0.78)	46	1.10	(0.73)	44	1.26	(0.84)	29	1.13	(0.80)	0.52
意欲-自己向上志向	119	5.50	(1.11)	46	5.68	(1.17)	44	5.37	(1.09)	29	5.41	(1.03)	0.98
意欲-授業積極性	119	3.12	(1.18)	46	3.77	(1.24)	44	3.66	(1.04)	29	3.73	(1.30)	0.11
意欲-授業真面目さ	119	4.61	(1.33)	46	4.45	(1.42)	44	4.52	(1.27)	29	5.01	(1.22)	1.80
対人葛藤	119	1.26	(0.48)	46	1.42	(0.68)	44	1.16	(0.24)	29	1.17	(0.23)	4.23*
対人過失	119	1.90	(0.64)	46	1.79	(0.65)	44	1.85	(0.60)	29	2.14	(0.64)	3.06
対人摩擦	119	1.69	(0.64)	46	1.71	(0.65)	44	1.65	(0.58)	29	1.74	(0.75)	0.18
雰囲気-統制的	119	1.10	(0.96)	46	1.63	(0.92)	44	1.86	(1.04)	29	1.55	(0.90)	1.11
雰囲気-自由・積極的	119	3.51	(0.90)	46	3.49	(0.87)	44	3.53	(0.92)	29	3.50	(0.94)	0.03
雰囲気-喧噪的	119	2.32	(0.85)	46	2.43	(0.89)	44	2.37	(0.84)	29	2.08	(0.76)	1.63

*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$

Table 3
各因子の相関分析 (N = 119)

	信頼性係数	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. 反応-抑うつ・不安	.87	.58**	.72**	.07	-.18*	-.01	.11	.24**	.18*	.17	.04	-.06
2. 反応-不機嫌・怒り	.86		.54**	.03	-.08	-.11	.28**	.25**	.14	.22*	-.05	.14
3. 反応-無気力	.83			.08	-.17	-.08	.09	.29**	.17	.22*	-.09	-.04
4. 意欲-自己向上志向	.90				.54**	.38**	-.03	-.10	.03	.02	.22*	-.10
5. 意欲-授業積極性	.83					.37**	.18*	.10	.12	.08	.31**	.15
6. 意欲-授業真面目さ	.74						-.08	-.11	.10	-.01	.12	-.24**
7. 対人葛藤	.89							.50**	.61**	.45**	.00	.28**
8. 対人過失	.80								.55**	.44**	-.04	.12
9. 対人摩擦	.84									.60**	-.14	.13
10. 雰囲気-統制的	.93										-.32**	.08
11. 雰囲気-自由・積極的	.84											.05
12. 雰囲気-喧噪的	.71											

*: $p < .05$, **: $p < .01$

「不機嫌・怒り」因子 ($r=.22, p<.05$) および「無気力」因子 ($r=.22, p<.05$) との間に弱い正の相関がみられた。

学習意欲尺度と教員との関係における対人ストレス尺度の因子間では、学習意欲尺度の「授業積極性」因子と教員との関係における対人ストレス尺度の「対人葛藤」因子の間に弱い正の相関がみられた ($r=.18, p<.05$)。

授業雰囲気尺度と学習意欲尺度の因子間では、授業雰囲気尺度の「自由・積極」因子と学習意欲尺度の「自己向上志向」因子 ($r=.22, p<.05$) および「授業積極性」因子 ($r=.31, p<.01$) との間に弱い正の相関がみられた。授業雰囲気尺度の「喧噪」因子と学習意欲尺度の「授業真面目さ」因子の間には弱い負の相関がみられた ($r=-.24, p<.01$)。

教員との関係における対人ストレス尺度と授業雰囲気尺度の因子間では、授業雰囲気尺度の「統制」因子と教員との関係における対人ストレス尺度の全ての因子 (対人葛藤: $r=.45, p<.01$, 対人過失: $r=.44, p<.01$, 対人摩擦: $r=.60, p<.01$) の間に中程度の正の相関がみられた。加えて、教員との関係における対人ストレス尺度の「対人葛藤」因子と授業雰囲気尺度の「喧噪」因子の間に弱い正の相関がみられた ($r=.28, p<.01$)。

ストレス反応尺度と学習意欲尺度の下位尺度間では、学習意欲尺度の「授業積極性」因子とSRS-18の「抑うつ・不安」因子の間に弱い負の相関がみられた ($r=-.18, p<.05$)。

5. ストレス反応尺度, 学習意欲尺度, 教員との関係における対人ストレス尺度, 授業雰囲気尺度の関連の検討

学習意欲, 教員との関係における対人ストレス, 授業雰囲気およびストレス反応の関連の方向性を検討するため, 相関分析で関連のみられなかった学習意欲とストレス反応以外の組み合わせで重回帰分析を行った。

まず, ストレス反応尺度の各因子得点を従属変数, 教員との関係における対人ストレス尺度および授業雰囲気尺度の各因子得点を独立変数とした重回帰分析を行った (Table 4)。独立変数の投入には強制投入法を用いた。その結果, ストレス反応尺度の「不機嫌・怒り」因子で有意の関連がみられた ($R^2=.07, F(8, 118) = 2.11, p<.05$)。「抑うつ・不安」因子と「無気力」因子では有意な関連はみられなかった (抑うつ・不安: $R^2=.01$, 無気力: $R^2=.05$)。

次に, 学習意欲尺度の各因子得点を従属変数, 教員との対人ストレス尺度および授業雰囲気尺度の各因子得点を独立変数とした重回帰分析を行った (Table 5)。独立変数の投入には強制投入法を用いた。その結果, 学習意欲尺度の「授業積極性」因子, 「授業真面目さ」因子で有意な関連がみられた。「授業積極性」因子では授業雰囲気尺度の「自由・積極」因子 ($\beta=.39, t=4.03, p<.001$) が有意な正の関連を示した ($R^2=.11, F(8, 118) = 2.79, p<.01$)。「授業真面目さ」因子では教員との関係における対人ストレス尺度の「対人摩擦」因子 ($\beta=.31, t=2.45, p<.05$), 授業雰囲気尺度の「自由・積極」因子

Table 4
ストレス反応を従属変数とした重回帰分析 (強制投入法)

	抑うつ・不安		不機嫌・怒り		無気力	
	β	t	β	t	β	t
対人ストレス						
対人葛藤	-.02	-0.18	.26	1.95	-.11	-0.81
対人過失	.19	1.57	.19	1.55	.32	2.63*
対人摩擦	.06	0.41	-.20	-1.49	-.02	-0.12
授業雰囲気						
統制	.11	0.89	.16	1.29	.15	1.21
自由・積極	.10	1.00	.00	0.03	-.02	-0.17
喧噪	-.09	-0.92	.08	0.81	-.06	-0.66
学年	.04	0.36	.04	0.41	-.05	-0.46
性別	.05	0.54	.12	1.26	.05	0.50
	R^2	F	R^2	F	R^2	F
	.02	1.23	.07	2.11*	.05	1.75

*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$

($\beta = .20, t = 2.13, p < .05$) が有意な正の関連を示し、「喧噪」因子 ($\beta = -.22, t = -2.46, p < .05$) とは有意な負の関連を示した ($R^2 = .12, F(8, 118) = 3.08, p < .01$)。「自己向上志向」因子では有意な関連はみられなかった。

次に、教員との関係における対人ストレス尺度の各因子得点を従属変数、学習意欲尺度および授業雰囲気尺度を独立変数とした重回帰分析を行った (Table 6)。独立変数の投入は強制投入法を用いた。その結果、対人ストレス尺度の全ての因子において有意な関連がみられた。「対人葛藤」因子では学習意欲尺度の「自己向上志向」因子 ($\beta = -.22, t = -2.33, p < .05$) および学年 ($\beta = -.25, t = -3.29, p < .01$)、性別 ($\beta = -.17, t = -2.11, p < .05$) が有意な負の関連を示し、学習意欲尺度の「授業積極

性」因子 ($\beta = .19, t = 2.00, p < .05$)、授業雰囲気尺度の「統制」因子 ($\beta = .43, t = 5.27, p < .001$) および「喧噪」因子 ($\beta = .19, t = 2.38, p < .05$) が有意な正の関連を示した ($R^2 = .35, F(8, 118) = 8.90, p < .001$)。

「対人過失」因子では授業雰囲気尺度の「統制」因子 ($\beta = .40, t = 4.60, p < .001$)、学年 ($\beta = .18, t = 2.23, p < .05$) が有意な正の関連を示し、性別 ($\beta = -.21, t = -2.54, p < .05$) が有意な負の関連を示した ($R^2 = .27, F(8, 118) = 6.53, p < .001$)。

「対人摩耗」因子では授業雰囲気尺度の「統制」因子 ($\beta = .59, t = 7.17, p < .001$) が有意な正の関連を示した ($R^2 = .35, F(8, 118) = 9.08, p < .001$)。

Table 5
学習意欲を従属変数とした重回帰分析 (強制投入法)

対人ストレス	自己向上志向		授業積極性		授業真面目さ	
	β	t	β	t	β	t
対人葛藤	-.18	-1.32	.10	0.81	-.04	-0.31
対人過失	-.12	-1.01	.02	0.13	-.21	-1.83
対人摩耗	.14	1.04	.02	0.18	.31	2.45*
授業雰囲気						
統制	.17	1.39	.14	1.23	.01	0.12
自由・積極	.30	3.04**	.39	4.03***	.20	2.13*
喧噪	.10	1.07	.10	1.04	-.22	-2.46*
学年	-.13	-1.27	.01	0.07	.14	1.46
性別	.06	0.62	.14	1.47	.17	1.77
	R^2	F	R^2	F	R^2	F
	.06	1.86	.11	2.79**	.12	3.08**

*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$

Table 6
教員との関係における対人ストレスを従属変数とした重回帰分析 (強制投入法)

学習意欲	対人葛藤		対人過失		対人摩耗	
	β	t	β	t	β	t
自己向上志向	-.22	-2.33*	-.15	-1.52	-.08	-0.88
授業積極性	.19	2.00*	.17	1.64	.04	0.37
授業真面目さ	.03	0.34	-.09	-0.95	.17	1.89
授業雰囲気						
統制	.43	5.27***	.40	4.60***	.59	7.17***
自由・積極	.08	0.93	.03	0.32	.01	0.16
喧噪	.19	2.38*	.06	0.70	.11	1.41
学年	-.25	-3.29**	.18	2.23*	-.03	-0.35
性別	-.17	-2.11*	-.21	-2.54*	-.08	-1.03
	R^2	F	R^2	F	R^2	F
	.35	8.90***	.27	6.53***	.35	9.08***

*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$

考 察

本研究の目的は、大学生が教員との関係において経験する対人ストレス、その教員のゼミや授業の雰囲気、学習意欲および精神的健康の関連を明らかにすることであった。

まず、本研究の有効回答者の特徴を考察する。対人ストレスの性差について、橋本（2005b）は、友人や家族との関係において女性よりも男性のほうが対人ストレスを経験しやすい傾向があること指摘している。本研究では、教員との関係における対人ストレスについて比較したところ、男性のほうが教員との間に対人葛藤や対人摩擦を経験する頻度が高いことが明らかになった。対人葛藤とは教員からの搾取や侵害、または否定・軽視されるといったネガティブな態度や行動を受ける事態、対人摩擦とは自他共にネガティブな感情を明確に表してはいないが、円滑な対人関係の維持のためにあえて意に沿わない行動をするなど自身の我慢が必要な事態を表している。友人関係や母子関係の場合、男性にとって相手に迷惑をかけてしまう関係やそれが許容される関係が肯定的に評価される（橋本、2005b）のに対し、教員—学生の関係では、対立や気遣いが多いほど否定的に評価されると考えられる。また、統制においても男性のほうが女性よりも統制的雰囲気と感じやすいことがわかった。教員の授業の進め方が同じであったとしても男性のほうが女性よりも、教員に管理されていると感じやすいと考えられる。

次に、1年生が3年生よりも教員との関係において対人葛藤を経験する頻度が高いことが明らかになった。大学における教員との関係は、小学校、中学校、高校の教師との関係とは異なる部分が多いと考えられる。例えば、宿題や課題を例にあげた場合、高校までであれば、教師は児童生徒が課題を提出するまで積極的に声をかけサポートをしてくれる。一方大学では、たとえ課題を提出しなかったとしても教員が催促をせず成績を下げる等の対応をとることも多い。大学では学生自身の責任を尊重していると考えられるが、不慣れな1年生にとってはこれらの対応も教員からの規範を逸脱した搾取や侵害ととらえられる可能性が考えられる。

本研究では、重回帰分析によって教員との関係において経験する対人ストレス、その教員のゼミや授業の雰囲気、学習意欲および精神的健康としてのストレス反応の4つの要因の関連の方向性を検討した。そ

の結果、教員との関係における対人ストレスや授業の雰囲気が独立変数となって学習意欲やストレス反応と関連するという方向性のモデルの当てはまりは、いずれも R^2 が.01から.12と低かった。一方、学習意欲、授業雰囲気が独立変数となって教員との関係における対人ストレスと関連するというモデルでは R^2 が.27から.35と高く、十分な説明率のモデルが得られた。そこで、以下に学習意欲と教員との関係における対人ストレス、授業雰囲気と教員との関係における対人ストレスの関連について考察する。

まず、学習意欲と教員との関係に着目した場合、松本他（1984）では学習意欲の低い者が授業や教員に不満を感じる割合が高いことを指摘している。学習意欲とは、学業に従事する行動を起こし、それを持続しようとする内的な力を表す（加曾利、2008）。本研究では学習意欲の内容について「自己向上志向」、「授業積極性」、「授業真面目さ」の3つの側面から検討した。その結果、学習意欲の側面によって教員との関係の中で経験する対人ストレスの経験頻度との関連性が異なることが示された。本研究の結果からは、自己向上志向のみが松本他（1984）で測定した学習意欲と同様に教員との関係に肯定的な影響を及ぼすことが明らかになった。自己向上志向とは知的的好奇心や興味・関心を基にして、自発的・積極的・能動的に学業に取り組み、自分自身を向上させようとする意欲と定義される（加曾利、2008）。多くの知識や技術を身につけ、自身を向上させたいといった内発的動機づけに基づく意欲の高い学生は教員との対人葛藤を経験しにくいことが示された。一方、授業への積極性は教員との間の対人葛藤の経験頻度を増やすことが明らかになった。「授業への積極性」とは授業でわからないことを教員へ質問する、授業に関連する図書を読むといった授業に関連した積極的行動をとろうという意欲であり、「授業への真面目さ」とはしっかりノートをとる、遅刻や欠席をしないようにするという授業に関連した受動的行動をとろうという意欲である（加曾利、2008）。本研究の結果からは、授業に関連した積極的行動に関する意欲が高い学生ほど教員との間で対人葛藤を経験しやすいことが示された。

しかし、授業への意欲の高い学生が皆教員との対人葛藤を経験するわけではない。ハラスメント研究においては、授業や研究に積極的な学習意欲の高い大学院生がゼミ教員からのハラスメントを経験し退学に至った事例が検討され、ハラスメント経験を認知した背景

に多忙化した教員の研究・教育関与の低下や研究室の雰囲気の変化があることが報告されている(湯川2011)。また、アカデミック・ハラスメントを経験したことがない学生は、ハラスメント経験のある学生よりも教員に相談しやすい雰囲気や話しやすい雰囲気と感じていることが報告されている(小田部他, 2010; 池永他, 2014)。本研究で示された授業への意欲が高い者が教員との間で対人ストレスを経験しやすいという関連の背景にも、授業やゼミの雰囲気の変化が関連していると考えられる。本研究では、授業雰囲気における「統制」と「喧騒」が教員との対人葛藤と関連することが示された。岸他(2010)によれば、「統制」とは、教員の学生に対する態度が威圧的であったり、学生が教員の顔を伺うようになるほど教員が学生や授業を過剰にコントロールしている雰囲気のことを表す概念である。また、「喧騒」とは周囲が騒がしかったり、ダラダラしているといった教員が学生や授業をコントロールしていない雰囲気を表す概念である。特に「統制」は教員との対人葛藤について最も高い関連を示した。個人要因として積極性が高い者が、環境要因として重々しい、張り詰めた雰囲気の授業(統制が高い授業)の影響を受けた場合、教員との対人葛藤が深刻化する可能性がある。

さらに、授業雰囲気の「統制」に着目すると、対人葛藤以外の教員との対人ストレス、すなわち対人摩擦および対人過失とも強い関連を示していた。対人過失とは自分自身の過失により相手に迷惑をかける事態であり、対人摩擦とは自他共にネガティブな感情を明確に表してはいないが、円滑な対人関係の維持のためにあえて意に沿わない行動をするなど自身の我慢が必要な事態を表している。(橋本2005b)。ゼミや授業が重々しい、張り詰めた雰囲気になると、教員との関係におけるストレスの経験頻度が増え、教員と学生の関係が悪化する可能性が示唆された。

最後に本研究の課題について述べる。本研究では、大学生の教員との関係において、学生自身の学習意欲とゼミや授業の雰囲気が教員との関係における対人ストレスに影響するという関連の方向性が示唆された。今後はこの因果関係についてさらに詳細な検討が必要である。

主な引用文献

学生の健康白書作成に関する委員会. 学生の健康白書(2005). retrived from [http://www.htc.nagoya-u.](http://www.htc.nagoya-u.ac.jp/hokenkanri/hakusho2005-index.html)

[ac.jp/hokenkanri/hakusho2005-index.html](http://www.htc.nagoya-u.ac.jp/hokenkanri/hakusho2005-index.html) (September 4 2016)

- 橋本 剛(1997). 大学生における対人ストレスイベント分類の試み 社会心理学研究, 13, 64-75.
- 橋本 剛(2000). 大学生における対人ストレスイベントとの社会的スキル・対人方略の関連 教育心理学研究, 48, 94-102.
- 橋本 剛(2003). 対人ストレスの定義と種類:レビューと仮説生成的研究による再検討 静岡大学人文論集, 54, 21-57.
- 橋本 剛(2005a). ストレスと対人関係 ナカニシヤ書房
- 橋本 剛(2005b). 対人ストレス尺度の開発 静岡大学人文論集, 56, 45-71.
- 濱上 武志・米澤 好史(2009). 「やる気」の構造に関する研究——教師認知, 学級雰囲気認知, 学習観との関係—— 和歌山大学教育学部紀要, 59, 35-43.
- 池永 恵美・細野 広美・佐竹 圭介(2014). 大学におけるハラスメントの様態に関する調査 日本心理臨床学会第28回大会発表論文集, 320-322.
- 加曾利 岳美(2008). 大学生の食行動が学習意欲に及ぼす影響 心理臨床学研究, 25, 692-702.
- 加曾利 岳美(2009). 大学生の食行動と学習意欲との関連——住居形態と性差による分析——, 共栄大学研究論集, 7, 161-179.
- 岸 俊之・澤邊 潤・大久保 智生・野嶋 栄一郎(2010). 学生・教師を対象とした異なる学級における授業雰囲気の検討——授業雰囲気尺度と授業雰囲気の第三者評定の試み—— 日本教育工学会論文誌, 34, 45-54.
- 松本 恒之・岩田 みはる・野村 昌弘・蓬田 玲子・及川 未明・竹原 純代・土井 真理(1984). 大学生における意欲欠如の関連要因 東洋大学児童相談研究, 3, 13-37.
- 見館 好隆・永井 正洋・北澤 武・上野 淳(2008). 大学生の学習意欲, 大学生生活の満足度に規定する要因について 日本教育工学会論文誌, 32, 189-196.
- 三浦 理恵・青木 邦夫(2009). 大学生の精神的健康に関連する要因の文献的研究, 山口県立大学学術情報大学院論集, 3, 175-183.
- 村上 英吾(2003). 研究者養成課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.
- 小田部 貴子・丸野 俊一・舛田 亮太(2010). アカデミック・ハラスメントと生起実態とその背景要因の分析 九州大学心理学研究, 11, 45-56.

- 李 敏子(2011). ハラスメントが学生にもたらす心理的問題への対応 椋山女学園大学学生相談室活動報告, 6, 9-19.
- Segrin, C. (1998). Disrupted interpersonal relationships and mental health problems. In B. H. Spitzberg & W. R. Cupach (Eds.), *The dark side of close relationships* (pp.327-365). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. (橋本, 2005aより)
- Shinn, M., Lehmann, S., & Wong, N. W. (1984). Social interaction and social support. *Journal of Social Issues*, 40, 55-76. (橋本, 2005aより)
- 鈴木 伸一・嶋田 洋徳・三浦 正江・片柳 弘司・右馬 埜力也・坂野 雄二(1997). 新しい心理的ストレス反応尺度(SRS-18)の開発と信頼性・妥当性の検討 行動医学研究, 4, 22-29.
- 豊田 弘司・照田 恵理(2013). 大学生におけるストレスサー, ストレス反応及び情動知能の関係 奈良教育大学紀要, 62, 41-48.
- 湯川 やよい(2011). アカデミック・ハラスメントの形成過程——医療系女性大学院生のライフストーリーから—— 教育社会学研究, 88, 163-184.