

追手門学院大学
心理学論集第29号抜刷
2021年3月31日発行

原 著

大学新入生が抱く大学への期待と現実
—— 学校適応と教員の存在に着目して ——

玉水 克明*・阪本 絵美**・竹下 秀子**・浦 光博***
(追手門学院大学大学院 心理学研究科* 追手門学院大学 心理学部** 追手門学院大学***)

Expectations and realities of college freshmen:
Focusing on School adaptation and faculty presence

Katsuaki Tamamizu*, Emi Sakamoto**,
Hideko Takeshita**, Mitsuhiro Ura***

(*Graduate School of Psychology Otemon Gakuin University

Faculty of Psychology Otemon Gakuin University *Otemon Gakuin University)

原 著

大学新入生が抱く大学への期待と現実 — 学校適応と教員の存在に着目して —

玉水 克明*・阪本 絵美**・竹下 秀子**・浦 光博***

(追手門学院大学大学院 心理学研究科* 追手門学院大学 心理学部** 追手門学院大学***)

Expectations and realities of college freshmen:
Focusing on School adaptation and faculty presence

Katsuaki Tamamizu*, Emi Sakamoto**,
Hideko Takeshita**, Mitsuhiro Ura***

(*Graduate School of Psychology Otemon Gakuin University

Faculty of Psychology Otemon Gakuin University *Otemon Gakuin University)

Key Words : First-Year Experience, University schoolization, Student's Trust in Teachers, Stressors

問 題

大学全入時代にあつて諸側面において学生が多様化している (溝上, 2012)。1990年では短大を含めない4年制大学への進学率は24.6%であったが、1994年には30%を超え、2002年に40%、2014年に50%を超えている。高専や専修学校を含めた高等教育全体では、2016年には80%を超えている (大塚, 2018)。

このような進学状況に対して荒井 (2005) は、いわゆる大学全入時代においては多くの大学で大学入試の選抜機能が低下し、入試によって入学者の学力水準を担保することが困難な状態になりつつあると指摘している。これらを受け大塚 (2018) は、従来、大学入試が選抜によって果たしてきた教育面における高大接続の機能を果たせなってきたと指摘している。

大学入試の選抜には、一般入試、推薦入試、アドミッション・オフィス入試の3種が主にある。3種の中で、推薦入試やアドミッション・オフィス入試は「学力不問」と言われるなど学力面での問題が取り上げられ、受験生の一定の学力保障への要請が生

じている (大塚, 2018)。以上のように、日本の大学では多様な学力を持った学生が入学している現状から、学生をスムーズに大学生活に適応させるために初年次教育に注目が集まっている (山内, 2010)。初年次教育や新入生オリエンテーションがこれらの高大接続問題を解決する方法の一つである。

Upcraft, & Borefoot (2005) は、初年次教育 (First-Year Experience) を「一般的に高校から大学への学習面、生活面を含めての円滑な移行を目指すための教育」と定義している。具体的には、スタディ・スキル、スチューデント・スキル、専門教育への橋渡しとなるような基礎的知識、技能の教育の3側面で構成される。本邦での初年次教育は、大学新入生を対象とした教育プログラムであり、その目的は高校から大学への円滑な移行と大学における学習のためのスキルの獲得や動機づけなどにある (文部科学省, 2009)。

追手門学院大学では、2016年より指定校推薦や特別入試等の入学予定者を対象に、大学生活や学び等といった、入学準備を目的とした学生主導型入学前教育プログラムを提供している。これは、円滑な高大接続を目的に大学入学後から卒業に至るまでの、

学習目標や、学習動機を学生自身に主体的に考えさせるプログラムである。プログラムは、1日6時間で午前の部午後の部の2部で構成された。これまでのプログラムの教育成果の評価は満足度調査という定性的な方法で行われてきた。プログラム終了時点での参加者の十分な満足度が得られていること、また入学後の成績状況などから、一定の教育効果が示されている(田上, 2019)。

ところで、大学生の学校不適応がしばしば問題にされてきた。この不適応は大学入学後の学生生活でストレスフルイベントが連続することで生起する(溝上, 2012; 及川, 2012)。大学生が入学後に経験するストレスの一つに、対人関係に由来するものがある。この対人関係は大学の学校適応を促す要因として多くの研究が蓄積されている。例えば、永井(2016)は、大学での友人関係スタイルが、学校適応に関連していることを示している。青年期を対象とした学校適応の調査で、中学生や高校生と教師の関係に着目した研究は存在する。大久保(2005)は、中学生と高校生大学生の学校適応に関して、教師との関係、友人との関係に着目した検討を行っている。

高校までは学級という枠組で、困りごとや相談ごとを打ち明けることのできる担任という存在が明確であった。しかし、大学に入学すると担任は存在せず、自らが率先して学び情報を得ようとしなければならない。このように、大学が大学生に求めている主体的な学習態度などの大学生像と、実際の大学生像には乖離があるかもしれない。そこを埋める方策として、入学する新入生の多様化に合わせて、大学教育における親切的な手取り足取り教育がある。山内(2010)は、大学教員と学生との関係性について、大学院教育を含め教師が手取り足取り教えるべきとするような風潮に変わって来た」と指摘し、大学あるいはさらに大学院の学校化と呼んだ。従来、大学教員と学生・院生の距離は近い存在ではなかった。学生には自身が抱える問題に対して積極的に自分で解決しようとする主体的な姿勢が望まれていた。他方、大学生を対象にした、大学教員との関係性と学校適応を検討した研究は、著者が知る限り見あたらない。つまり、大学生が抱く大学教員への信頼感などさまざまな思いと、大学生の学校適応に関連がないことが想定されていたといえる。

ところが、高校生と教師との間にできる信頼感は生徒が抱える学校適応感にとって重要な役割を果たしていることを多くの研究が示唆している。天貝・杉原(1997)は高校生の教師に対する信頼感と生

徒の進路面や自己存在という学校適応感との関連を明らかにした。また、教師の行動が生徒の要求とは異なったものだった場合、教師への信頼感が低下し、高校生の学校適応感が低下するという指摘もある(中本・森・屋良, 2007)。大学に入学した直後の新入生は、大学教員に中学校や高校の教師と同じような役割や態度を期待してしまう可能性がある。そして、実際に大学で過ごす中で大学教員という存在を理解し受け入れることがあり得る。これができた学生は、大学はこれまでの学校とは違う教育機関であると認識することができるだろう。つまり、大学という場に適応できたとと言える。一方で、できない学生は、大学教員との適切な関係性を築くことがなく、卒業していくことになるだろう。本研究では、大学を高校までのような学校と認識した状態で、大学生活をおくり、大学教員と接している学生を学校不適応と捉える。また、大学で過ごす中で大学教員という存在を理解し受け入れた学生を学校適応と捉える。

高校と大学を別々に調査している研究は数多くあるが、高校から大学にかけて追跡した縦断調査を実施した研究は著者の知る限り見あたらない。高校から大学への進学、さらに入学後かけて追跡調査を行うことで、高校から大学への移行期のストレスや教師への信頼感の変容を明らかにできる。この時期をとらえて、縦断的、継続的な調査を実施し、ストレス変化の実情を明らかにし、変化に関連する要因を検討することが必要である。

目 的

新入生が予測する入学後のストレスが入学全教育プログラムの前後および入学後8カ月経過後にどのように変化するかを明らかにすることを第1の目的とした。次に、これまでに会った高校教員像と、期待する大学教員像、実際の大学教員像との差異を明らかにすることを第2の目的とした。さらに、大学生の大学教員への信頼感と自身の大学における学校適応との関連を明らかにすることを第3の目的とした。

方 法

2019年3月と11月に関西の4年制大学にて大学1回生98名(3月時点では高校3年生)を調査参加者として、質問紙を用いた縦断調査を実施した。当該大学は2016年より指定校推薦や特別入試等の入学予

定者を対象に、大学生活や大学での学び等をテーマに、入学準備を目的とした学生主導型入学前教育プログラム（以下、プログラム）を実施してきた。プログラム初日のプログラム開催直前（Time 1）と開催直後（Time 2）に質問紙を配布した。さらに、上記への参加者に対して、Time 1、Time 2 から8か月経過した時点（Time 3）で質問紙を配布した。縦断調査の実施にあたり、質問紙の最後に学部・誕生日・血液型の記入を求め、これらの情報を追跡項目とした。調査対象98名のうち、Time 1、Time 2 間で追跡ができたのは58名であった。さらに、そこからTime 3 で追跡でき、回答に不備のあったものを取り除いた30名を分析の対象とした。

倫理的配慮

質問紙の表紙に調査目的と倫理的配慮に関する説明を記載した。質問紙の配布時には、口頭で内容を説明した。回答は回答者の任意であり、強制ではない、途中での回答中断は可能、回答の拒否による不利益は発生しない旨を伝えた。回答者の個人特定はできないように調査を実施していることを説明し、倫理的配慮を徹底した調査を行った。

質問紙構成

1) 大学生用日常生活ストレス尺度

嶋（1999）が作成した短縮版の23項目を採用した。教示文はTime 1、Time 2 では「今現在感じているこれからの大学生活で気になっていること」、Time 3 では「今現在感じている大学生活で気になっている

こと」とした。5件法で「気にならない（0点）」「ほとんど気にならない（1点）」「少し気になる（2点）」「かなり気になる（3点）」「とても気になる（4点）」から回答を選択するよう求めた。

2) 教師への信頼感尺度

(Student's Trust in Teachers)

教員像の指標として、中井・庄司（2008）の31項目を採用した。入学してから春学期を過ごして、大学教員への期待の変化を測定するため、Time 1 では「これまでに会った高校教員像」を思い浮かべて回答してもらい、Time 2 では「期待する大学教員像」を思い浮かべて回答してもらい、Time 3 では「実際の大学教員像」を思い浮かべて回答してもらった。4件法で「全くそう思わない（1点）」「あまりそう思わない（2点）」「少しそう思う（3点）」「非常にそう思う（4点）」から回答を選択するよう求めた。

結 果

3回の質問紙調査で追跡できたものから、使用した尺度それぞれの下位因子に関して回答に不備があったものを分析対象から除き、最終的に分析対象としたのは30名であった。まず、Time 1、Time 2、Time 3の因子項目を統一するために、大学生用日常生活ストレス尺度と教師への信頼感尺度の下位因子を各先行研究で提示されている因子構造を基に信頼性分析を行った。その結果、十分な信頼性を得た（ $\alpha = 0.60-0.93$ ）ので、先行研究と同じ因子構造をそのまま採用した（表1、2）。

表1. 大学生用日常生活ストレス尺度の記述統計

変数名	調査時期	α	項目合計得点	SD
物理・身体的 ストレス (4.1)	Time1	0.81	4.000	3.187
	Time2	0.85	3.519	3.567
	Time3	0.86	6.037	4.390
対人的ストレス (9.0)	Time1	0.87	9.000	5.961
	Time2	0.93	8.370	6.547
	Time3	0.92	9.259	8.282
大学・学業的 ストレス (8.2)	Time1	0.60	7.963	3.447
	Time2	0.79	9.593	3.983
	Time3	0.69	10.889	3.816
自己・実存的 ストレス (12.5)	Time1	0.84	10.741	5.551
	Time2	0.89	11.926	5.757
	Time3	0.83	13.296	5.608

()内は判断基準(嶋, 2004)を示している。

表2. 教師への信頼感尺度の記述統計

変数名	調査時期	α	項目平均点	SD
安心感	Time1	0.83	2.560	0.466
	Time2	0.91	2.739	0.599
	Time3	0.92	2.111	0.659
不信感	Time1	0.77	2.265	0.438
	Time2	0.83	2.000	0.507
	Time3	0.83	2.222	0.574
役割遂行評価	Time1	0.85	3.069	0.479
	Time2	0.87	3.142	0.442
	Time3	0.79	2.853	0.466
自己・実存的 ストレスラー	Time1	0.84	10.741	5.551
	Time2	0.89	11.926	5.757
	Time3	0.83	13.296	5.608

大学生用日常ストレスラー尺度

嶋 (1999) の内容をもとに4因子を採用した。第1因子「対人ストレスラー」は「他人から失望させられたこと」や「他人から冷たい態度をとられること」など他者と関わることで発生することがあるストレス項目から構成されており、合計8項目からなる。第2因子の「自己・実存的ストレスラー」は「現実の自分の姿と理想とのギャップ」や「自分が何をすべきなのかわからないこと」など自分自身に関わるストレス項目から構成されており、合計6項目からなる。第3因子の「大学・学業ストレスラー」は「授業についていくのが大変なこと」や「レポートやゼミの準備が大変なこと」など学業面で発生するストレス項目から構成されており、合計5項目からなる。第4因子の「物理・身体的ストレスラー」は「体の調子が良くないこと」や「身体的な疲れ」など自身の体調面でのストレス項目から構成されており、合計4項目からなる。上記下位因子の合計点を算出して尺度得点とし、以降の分析に使用した。

教師への信頼感尺度

教師への信頼感尺度は、中井・庄司 (2008) で示されている3因子を採用した。第1因子「安心感」は「先生にならいつでも相談ができると感じる」や「先生は私を大事にしてくれていると感じる」など教師に対するポジティブな印象を問う項目で構成されており、合計11項目からなる。第2因子「不信感」は「先生は威張っているように感じる」や「先

生は一部の人をひいきしていると思う」など教師に対するネガティブな印象を問う項目から構成されており、合計10項目からなる。第3因子「役割遂行評価」は「先生は悪いことは悪いとはっきり言うと思う」や「先生は教師としてたくさんの知識を持っていると思う」など教師という役割に関わる項目から構成されており、合計10項目からなる。上記下位因子の平均点を算出して尺度得点とし、以降の分析に使用した。

1) 大学生用日常生活ストレスラーの推移

嶋 (2004) の一般大学生の得点の平均値から、本調査に参加した大学生のストレスラーの平均得点はTime 1、Time 2、Time 3 共に、標準的なストレスラーの範囲内であることが示された。

今現在感じているこれからの大学生活で気になっていること (Time 1、Time 2) と、今現在感じている大学生活で気になっていること (Time 3) との差異を検討するために、1要因3水準 (Time) の分散分析を下位因子ごとに実施したところ、「物理・身体的ストレスラー」「大学・学業ストレスラー」「自己・実存的ストレスラー」が有意だった (表3)。多重比較の結果、以下の結果を得た。入学前のTime 1 (プログラム開催直前) とTime 2 (プログラム開催直後) 間には3因子の尺度得点には有意差はなかった。Time 1 とTime 3 間では、自己・実存的ストレスラー、大学・学業ストレスラーの尺度得点に有意差があった。Time 2 と入学後のTime 3 (入学後8カ月経過後) 間には、「大学・学業ストレスラー」と「物理・身体的ストレスラー」の尺度得点に有意差があった。

表3. 調査時期別の大学生活用ストレス値の差異

変数名	水準の組		平均値差	標準誤差	効果量	t 値	ρ
物理・身体的ストレス	Time 1	Time2	0.481	0.367	.140	1.311	.201
		Time3	-2.037	0.598	-.523	-3.407	.002 **
	Time2	Time3	-2.519	0.688	-.621	-3.658	.001 **
対人的ストレス	Time 1	Time2	0.630	0.803	.099	.440	.440
		Time3	-0.259	1.199	-.035	.830	.830
	Time2	Time3	-0.889	1.222	-.117	.474	.474
大学・学業的ストレス	Time 1	Time2	-1.630	0.770	.712	-2.116	.044
		Time3	-2.926	0.809	-.793	-3.615	.001 **
	Time2	Time3	-1.296	0.800	-1.409	-1.620	.117
自己・実存的ストレス	Time 1	Time2	-1.185	0.679	-.207	-1.744	.093
		Time3	-2.556	0.736	-.451	-3.470	.002 **
	Time2	Time3	-1.370	0.829	-.238	-1.653	.110

表4. 調査時期別の教師への信頼感尺度の差異

従属変数	水準の組		平均値差	標準誤差	効果量	t 値	ρ
安心感	Time 1	Time2	-0.150	0.097	-.284	-1.558	<i>ns</i>
		Time3	0.495	0.117	.841	4.227	.000 **
	Time2	Time3	0.646	0.105	1.024	6.175	.000 **
不信感	Time 1	Time2	0.268	0.094	.553	2.836	.024 *
		Time3	0.035	0.123	.068	0.289	<i>ns</i>
	Time2	Time3	-0.232	0.121	-.417	-1.923	<i>ns</i>
役割遂行評価	Time 1	Time2	-0.087	0.067	.553	2.836	<i>ns</i>
		Time3	0.210	0.106	.068	0.289	<i>ns</i>
	Time2	Time3	0.297	0.098	-.417	-1.923	.015 *

2) 教師への信頼感の推移

入学前の「これまでに会った高校教員像 (Time 1)」、「期待する大学教員像 (Time 2)」を、入学後の「実際の大学教員像 (Time 3)」の差異を検討するために、1 要因 3 水準 (Time) の分散分析を下位因子ごとに実施したところ、3 因子ともに有意であった (表 4)。多重比較を実施したところ、以下の結果を得た。「不信感」のみ、入学前の「これまでに会った高校教員像 (Time 1)」と「期待する大学教員像 (Time 2)」の間に有意差があった。入学前の「これまでに会った高校教員像 (Time 1)」と入学後の「実際の大学教員像 (Time 3)」の間に有意差が認められたのは、「安心感」のみであった。入学前の「期待する大学教員像 (Time 2)」と、入学後の「実際の大学教員像 (Time 3)」の間に有意

差が得られたのは、「安心感」と「役割遂行評価」であった。

3) 教師への信頼感と大学日常ストレスの関連

調査時期別に相関分析を行った結果 (表 5)、入学前の調査では、Time 1 の、これまでに会った高校教員像への信頼と入学後の予測するストレス、Time 2 の期待する大学教員像と、予測する大学生生活のストレスに相関は見られなかった。教師への信頼感とストレスに相関が有意であったのは、Time 3 の調査のみであった。教員への不信感について、物理・身体的ストレス ($r = .36, p < .10$)、対人的ストレス ($r = .36, p < .10$)、自己・実存的ストレス ($r = .36, p < .10$) に正の相関が得られた。

Time 3 の相関分析の結果を基に、重回帰分析を実

表5. 教師への信頼感と大学生用日常ストレス尺度との時期別の相関

	Time1	1	2	3	4	5	6	7
安心感	1	1.00						
不信感	2	-.25	1.00					
役割遂行評価	3	.71 **	-.31	1.00				
物理・身体的ストレス	4	-.09	.17	-.14	1.00			
対人的ストレス	5	-.04	.07	.06	.56 **	1.00		
大学・学業的ストレス	6	.05	-.10	-.04	.18	.34 +	1.00	
自己・実存的ストレス	7	-.24	.17	-.19	.32	.55 **	.56 **	1.00
Time2	1	2	3	4	5	6	7	
安心感	1	1.00						
不信感	2	-.27	1.00					
役割遂行評価	3	.61 **	-.44 *	1.00				
物理・身体的ストレス	4	-.23	.28	-.37 +	1.00			
対人的ストレス	5	-.18	.23	-.09	.36 +	1.00		
大学・学業的ストレス	6	-.01	.09	-.24	.09	.38 *	1.00	
自己・実存的ストレス	7	-.24	.23	-.25	.20	.67 **	.83 **	1.00
Time3	1	2	3	4	5	6	7	
安心感	1	1.00						
不信感	2	-.27	1.00					
役割遂行評価	3	.46 *	-.46 *	1.00				
物理・身体的ストレス	4	.13	.36 +	.00	1.00			
対人的ストレス	5	.25	.53 **	-.07	.75 **	1.00		
大学・学業的ストレス	6	.16	.28	.09	.54 **	.56 **	1.00	
自己・実存的ストレス	7	-.17	.37 +	-.05	.55 **	.59 **	.74 **	1.00

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

表6. Time 3 時点での大学日常ストレス尺度と教師への関係の信頼感の重回帰分析

変数名	Time3役割遂行評価		回帰係数	
Time3安心感	.360	*	$\beta(24)=.26, p < .05$	
Time3不信感	-.366	*	$\beta(24)=-.30, p < .05$	
R^2	.335	**		
変数名	Time3安心感	Time3不信感	説明変数の多変量検定	
Time3物理身体的ストレス	-.085	-.090	n.s.	
Time3対人的ストレス	.503	+ .556	$\beta(2, 21)=.79, p < .01$	
Time3大学学業的ストレス	.533	+ -.090	n.s.	
Time3自己実存的ストレス	-.818	** .155	$\beta(2, 21)=.66, p < .01$	
R^2	.342	** .294	**	

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$ 値は標準化回帰係数

施した。Time 3 の教師への信頼感、安心感と不信感が役割遂行評価を説明する構造とした。そして、従属変数をTime 3 の教師への信頼感の下位因子、独

立変数をTime 3 の大学生日常ストレス尺度の各下位因子とした (表6)。

役割遂行評価に影響を与える変数として、安心感

($\beta = .360, p < .05$) と不信感 ($\beta = -.366, p < .05$) がどちらも有意であった。そして、安心感に影響を与える変数として、対人的ストレス ($\beta = .503, p < .10$)、自己・実存的ストレス ($\beta = -.818, p < .01$) が有意であった。不信感に影響を与えた因子は、対人的ストレス ($\beta = .556, p < .10$) が有意であった。

考 察

1) 日常生活ストレスの推移

大学生用日常生活ストレス尺度の下位因子合計得点は入学前プログラム開始直前、実施直後で有意差がなく、田上 (2019) の満足度調査の結果と関連づけて考察することができない結果となった。

「予測する入学後のストレス」は入学後実体験よりも、入学前教育プログラム直前の予測の方が、大学・学業ストレスと自己・実存的ストレスについては小さかった。さらに、大学・学業に関するストレスの予測は、入学前教育プログラム直後においても、実体験よりも小さく予測されていた。

他方、物理・身体的ストレスは、入学後に大きくなっていった。大学生は、身体不満足感を男女共に有していることが示されている (Biby, 1998; 金本ら, 1999; 鍋谷ら, 2004)。本研究においても、大学入学後から 8 か月経過した時点で大学生は自身の身体に関わることへの不満が大きくなっていくことが示された。

2) 教師への信頼感の推移

「これまでに出会った高校教員像 (Time 1)」、「期待する大学教員像 (Time 2)」、「実際の大学教員像 (Time 3) への評価を問うた。安心感と役割遂行評価は、Time 1、Time 2 に有意差が得られず、不信感のみ高校教員よりも大学教員への期待の方が有意に低かった。この結果から、新入生は、期待する大学教員像を信頼感の側面において、よりポジティブな像を描いていた。

これまでに出会った高校教員像 (Time 1) と実際の大学教員像 (Time 3) では、「安心感」のみ有意に値が低くなっていった。高校教員の方が大学教員よりも「安心」できる存在であったことが考えられる。高校教員は「担任制」であり、生徒 1 人 1 人に対して、学習指導や進路相談を親身に相談する。大学教員の方が、高校教員よりも困りごとや相談ごとを打

ち明けることが難しいことが伺われる。

一方で、期待する大学教員像 (Time 2) と実際の大学教員像 (Time 3) の比較では、安心感と割遂行評価において有意差が認められた。これは、描いた大学教員像よりも、実際の教員印象をネガティブに評定した結果である。高校生 (新入生) が期待する大学教員像と実際の大学教員の印象には差異があることが示された。

高校生の抱く理想の大学教員像は、高校の教師像が補完された像なのか、大学教員像ステレオタイプのようなものから形成されているのかという問いがあり得るが、本研究では明らかにすることができなかった。

3) 教師への信頼感と大学生自身のストレス

対人的なストレスが大きいことは大学新入生が学で他者と思うようにコミュニケーションがとれなかったり、他者と触れ合ったりすることに困難を感じていることを示唆している。このような困難は、大学教員への不信感と正の相関をしていた。対人的ストレスは、「先生は自分の機嫌で態度が変わると思う」、「たとえ間違っているときでも、先生自分の間違いを認めないと思う」といった、大学教員への不信を説明している。日常的な大学生活の中で対人的な困難を抱えている学生は大学教員への不信感を高め、教員への不信感に教員の役割遂行評価を低く評価することにつながっていた。

一方で、自己・実存的ストレスは「現実の自分と理想のギャップ」、「自分が何をすべきなのかわからないこと」という、現在の自分に対するストレスである。このストレスが小さい状態は、自己の現状に満足していると言える。本研究では、このストレスは大学教員への安心感に負の影響を与えていた。また、大学・学業ストレスは「成績が思わしくないこと」、「授業についていくのが大変なこと」という、大学での学習に関わるストレスである。このストレスは大学教員の安心感について正の影響を与えていた。即ち、大学での学修に関わるストレスが大きいほど教員への依存が高くなるということを示していた。安心感には「将来のことがわからないときは先生に相談してみようという気になる」「先生と話していると困難なことに立ち向かう勇気がわいてくる」などの項目から構成されており、安心感に学生に何か困ったことがあった時に教員は助けになってくれる存在であろうという期待を説明していると考えられる。学生自身

が学業面や将来についての困難を抱えた場合に、教員は相談にのってくれるだろう、問題解決の糸口の提示をしてくれるだろう、と学生は認識している傾向を見出すことができる。そして、この安心感を強く感じる学生は、教員の役割遂行への評価が高かった。

4) 大学の学校化・大学適応

本研究では、大学での対人関係に困難を抱えている学生や、自己の状態に満足している学生は、いずれの場合も、大学教員へ安心感を抱く傾向があった。大学教員と学生の関係性について、山内(2010)の指摘する「教師が手取り足取り教えるべきとするような風潮」を今回の結果は一部支持していた。少なくとも、大学生が大学教員を困った時に助けてくれるような存在であると認識していることは、中学校や高校の教員と同じようなものとして認識していることを示唆している。そして、対人的なストレスのみを抱えている学生は大学教員への不信感が高まるが、自身の問題を自ら解決しようとせず、受け身の状態であることが推察できる。積極的に学生一人ひとりに親身になって寄り添うことは必ずしも大学教員に求められる役割ではない。しかし、学生が高校までの担任のような教師像を持っているとすれば、「親身でない大学教員」は信頼できない存在であり、役割を遂行しない存在であると評価するだろう。杉原(1997)や森・屋良(2007)は、中学生や高校生における「自身の問題を解決や支えてくれるのは教員」という認識を指摘している。本研究からは、大学生までも同じような認識があることが示唆された。つまり、大学生の抱く理想の教員像は「大学の学校化」を促すものであると推測できる。

ま と め

本研究では、大学教員への大学新生の認識を、学校適応との関連から検討した。分析の結果は、入学前教育プログラムを受講した学生において「大学の学校化」が生じており、それは学生が抱く大学教員への認識が中学校、高校と同様であることが示唆された。

今後の課題と限界点

今後の研究では、複数学部、複数の講義での調査を実施することで偏りを排除することが望まれる。

また、本研究では、個人の特定を避けるために、性別を問う質問を質問紙に含めなかった。そのため性差に関して検討できなかった。また、本研究での縦断調査のサンプルサイズが $n=30$ と極めて少ない中での検討であった。これは、本研究で得られた結果、考察が一概に一般化できる程のものではないことは留意すべき点である。これらについては、今後の課題としたい。

引 用 文 献

- 天貝由美子・杉原一昭(1997). 中・高校生の学校適応感と信頼感との関係. 筑波大学心理学研究, 19, 1-5.
- 荒井克弘・橋本昭彦(2005). 高校と大学の接続: 入試選抜から教育接続へ (VOL. 130). 玉川大学出版部.
- Biby, E. L.(1998). The relationship between body dysmorphic disorder and depression, self-esteem, somatization, and obsessive-compulsive disorder. *Journal of Clinical Psychology*, 54, 489-499.
- 金本めぐみ・横沢民男・金本益男(1999) 青年期における身体と自己の相互認知に関する研究 上智大学体育, 33, 35-42.
- 溝上慎一(2012). 学生の学びと成長支援. 京都大学高等教育研究開発推進センター編, 生成する大学教育学, 4, 119-145. ナカニシヤ出版.
- 文部科学省(2009). 大学における教育内容などの改革状況について.
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1417336_00007.htm (閲覧日: 2020. 9. 10).
- 鍋谷照・上田毅(2004). 思春期における身体部位の不満感と自己意識 学校保健研究, 46, 372-385.
- 中井大介・庄司一子(2008). 中学生の教師に対する信頼感と学校適応感との関連. 発達心理学研究, 19, 57-68.
- 中本浩揮・森司朗・屋良朝榮(2007). 高校生における教師に対する信頼感と学校適応感の関係. 鹿屋体育大学学術研究紀要, 35, 1-13.
- 及川恵(2012). 学生の学びと成長支援. 京都大学高等教育研究開発推進センター編, 生成する大学教育学, 145-154. ナカニシヤ出版
- 大塚雄作(2018). 学生の多様化と高大接続. 高等教育研究, 21, 59-91.
- 大久保智生(2005). 青年の学校への適応感とその規定要因. 教育心理学研究, 53, 307-319.

- 永井暁行（2016）. 大学生の友人関係における援助要
請およびソーシャル・サポートと学校適応の関
連. 教育心理学研究, 64, 199-211.
- 嶋信宏（1999）. 大学生用日常生活ストレス尺度
の検討 中京大学社会学部紀要, 14, 69-83.
- 嶋信宏（2004）. 大学生用日常生活ストレス尺
度（財）パブリックリサーチセンター ストレス
スケールガイドブック 169-171
- 田上正範（2019）. 新入生の意欲を掻き立てる入学前
教育プログラムの実践報告. 基盤教育論集, 6, 75-
85.
- Upraft, M. L., Gardner, J. N., & Barefoot, B. O. (2005).
Challenging and supporting the first-year student :
A handbook for improving the first year of college
(Vol. 254). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- 山内乾史（2010）. 大学・大学院の（いわゆる）「学
校化」に関する諸考察: 初年次・少人数教育を中
心に. 大學教育研究, 19, 29-52.

謝 辞

本研究に協力して下さった大学生の皆様、調査
の実施を快諾していただいた、教育開発センターの
田上先生をはじめとする、入学前教育プログラム関
係スタッフの皆様に感謝いたします。教育開発セン
ター長の原田先生には、調査後、統計解析の部分に
関して、ご指導、ご助言いただきましたこと感謝し
ます。