

教員養成系の大学生におけるハラスメントに関する
意識と現状：
大学でのハラスメントを防止するために

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-07-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 山田, 智, 中道, 圭人, 黒川, みどり メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.14945/00008913 |

教員養成系の大学生におけるハラスメントに関する意識と現状

-大学でのハラスメントを防止するために-

山田 智¹⁾・中道圭人²⁾・黒川みどり³⁾

Teacher-Training Course Student's Attitude And Current Status of Harassment

- In an Effort to Prevent The Harassment at University -

Satoshi YAMADA, Keito NAKAMICHI, & Midori KUROKAWA

Abstract

In 2014, Shizuoka University's Faculty of Education carried out a questionnaire survey about Harassment in campus. This paper is a survey results of the questionnaire and discussion of the actual situation of harassment based on the survey results. It is pointed out the teacher training course undergraduate specific problem and encourage awareness about the dangers.

Key word: アカデミック・ハラスメント, セクシャル・ハラスメント, スクール・ハラスメント

はじめに

ハラスメント (harassment) という概念は、今日、セクハラやパワハラといった言葉も聞かれるようになり、日本社会に定着したかに見える。しかし、未だ日本で問題化されるようになってからの歴史は浅く、大学教育の現場においても、それは同様である。たとえば、1989年に提訴された福岡セクハラ裁判(92年福岡地裁判決)を嚆矢として、大学という場で可視化されたのは、1993年の京大矢野事件が最初であった。その後、セクシャル・ハラスメントによる訴訟や相談も増加し、2001年には「文部科学省におけるセクシャル・ハラスメントの防止等に関する規程」(文部科学省訓令第13号)が制定された。それを受け、各大学でハラスメント防止の指針や相談窓口が設置されるようになって

たのは、ここ十数年のことである。

初期の段階では、大学でのハラスメントの問題は、文部科学省の2001年の規程にも見られるように、セクシャル・ハラスメントに焦点化されていた。しかし、その後、セクシャル・ハラスメントといった社会全般で生じうるハラスメントだけでなく、大学だからこそ起こるハラスメント、「アカデミック・ハラスメント」という考え方が注目されるようになった。この「アカデミック・ハラスメント」は、上野千鶴子によって1997年に編集された『キャンパス性差別事情—ストップ・ザ・アカハラ—』[上野, 1997]を機に広まった言葉で、大学でのハラスメントを性的な問題だけでなく、大学社会/研究職に固有の権力関係の中で生じる問題全般に対象を拡大した考え方である。これらの流れを受け、本調査の対象となっている静岡大学でも、2009年1月に、「静岡大学セクシャル・ハラスメントの防止等に関する規程」(1999年11月20日制定)を廃止して、「静岡大学におけるハラスメントの防止等に関する規程」に改めている。

所属

- 1) 社会科教育講座
- 2) 学校教育講座
- 3) 社会科教育講座/共同大学院教科開発学専攻

しかし、このアカデミック・ハラスメントという考え方が大学組織内で共有されているわけではない。その原因の1つは、大学に在籍する研究者・教員や学生自身の意識的な側面である。たとえば湯川〔2014〕は、大学の対応には「リスク管理」という意識が根強く、ハラスメントが実は被害者の生命をも脅かしかねない「暴力」であり、重要な人権問題であるにもかかわらず、そのような認識は大学人に稀薄であることを指摘している。また別の原因として、“教育”自体に内在しうる権力関係といった構造的な側面があると考えられる。教育という営みは多くの場合、学生が持つ「知識や考え方を与えられるものである」という教員への期待と尊敬によって成り立っている。しかし、教員・学生双方がそこに生じうる権力関係に無自覚であり、それゆえに人権侵害が行われても、それが問題化されにくい固有の構造が教育自体に存在しているのである。

さらに、このような意識的あるいは構造的な問題があるためか、大学のハラスメントに関する学術的な論文は現時点では数少ない。たとえば、国立情報学研究所のCiNiiにおいて“大学生”および“ハラスメント”の2つの語で検索される論文数は19件(直接的に大学生を対象とした論文は17件)であった(2014年3月5日時点)。それらの内、セクシャル・ハラスメントを扱った論文が9件、アルコール・ハラスメントを扱った論文が5件であり、アカデミック・ハラスメントに関する論文は見られない。また、各大学でハラスメントに関する調査が行われているが、公開されているデータは多くない(例:長崎大学、金沢大学、立教大学)。

アカデミック・ハラスメントは、人権に関わる問題である。学生のより良い大学生活を保障するためにも、セクシャル・ハラスメントだけでなく、大学特有のアカデミック・ハラスメントにも取り組んでいくことが重要である。しかし前述のように、現段階では、大学での意識的・構造的な問題が残されていることや、それらの問題に対する解決策を考えるために共有できる情報も数少ない状況である。そこで本論文では、静岡大学教育学部・教育学研究科に所属する学部生・大学院生を対象に行った、アカデミック・ハラスメント等に関する意識・現状の調査の結果を統計的に分析し、共有可能な形での情報の提供を試みる。

方法

参加者

静岡大学教育学部および静岡大学大学院教育学研究科に所属する学生360名(男136名、女217名、無回答7名)が分析の対象となった。学年による内訳は、学部1年生が119名、学部2年生が76名、学部3年生が49名、学部4年生が74名、大学院生(修士・博士)が31名、その他(学部5年以上、留学生、科目等履修生、無回答を含む)が11名であった。

手続き・質問内容

教育学部学務情報システムを通して、2014年9月時点で教育学部および教育学研究科に所属する学生1875名(留学生、科目等履修生含む)に対して、本調査への参加を依頼した。依頼の際、本調査の趣旨やプライバシーの保護等について説明し、同意が得られた場合にインターネット上での無記名アンケートに協力してもらった(回収率=19.2%)。アンケートでは、性別と所属に関する質問(回答は任意)の後、以下の(1)~(7)の内容の質問を順に尋ねた。

(1) ハラスメントに関する用語の理解:「ハラスメント」「アカデミック・ハラスメント」「パワー・ハラスメント」「デート・DV」それぞれの用語をどれくらい知っているかを、「まったく知らない」から「よく知っている」の4件法で尋ねた。分析では、「まったく知らない」~「よく知っている」の順にそれぞれ1~4点を与え、その得点を理解得点とした。

(2) ハラスメント知識の情報源:ハラスメントに関する知識をどこから得たかについて、以下の①~⑧から当てはまる情報源を全て選択させた:「①学部ガイダンス」「②新入生セミナー」「③大学の授業」「④高校の授業」「⑤家族」「⑥大学の教員」「⑦事務職員」「⑧知人・友人」。

(3) 学内のハラスメント防止対策の認知:学内のハラスメント防止対策について、以下の①~⑥から自分が知っている対策を全て選択させた:「①ハラスメント防止に関する規定や指針」「②ハラスメント相談員」「③ハラスメント相談箱」「④学外の相談窓口」「⑤ハラスメントに関するリーフレット」「⑥ハラスメント防止対策委員会」。

(4) セクシャル・ハラスメント行為への不快感および

び経験の有無と相手：6つのセクシャル・ハラスメント行為に関して、それらの行為を先輩あるいは教職員から自分が受けた場合にどれくらい不快になるかを「不快ではない」から「非常に不快」の5件法でそれぞれ尋ねた。分析では、「不快ではない」～「非常に不快」の順にそれぞれ1～5点を与え、その得点を不快得点とした。また、それらの行為を受けて不快になった経験の有無を尋ね、経験がある場合はその相手を「同級生」「先輩」「教職員」から全て選択させた。

(5) セクシャル・ハラスメントに関する自由記述：大学内外を問わず、自分が受けたセクシャル・ハラスメントと考えられる行為について自由記述を求めた。

(6) アカデミック・ハラスメント行為を受けた経験の有無と相手：11のアカデミック・ハラスメント行為それぞれに関して、教員から自分が受けた経験や、他の学生が受けているのを目撃した/聞いた経験があるかを尋ねた。

(7) アカデミック・ハラスメントに関する自由記述：前述の内容以外で、自分が受けたアカデミック・ハラスメントと考えられる行為について自由記述を求めた。

また、アンケートの最後に、ハラスメントに関する相談等が生じた場合の連絡先を記載した。

結果

以下に、質問項目別の分析結果を記述する。分析にはIBM SPSS 20を使用した。なお、本調査ではセクシャル・ハラスメントおよびアカデミック・ハラスメントに関する自由記述を求めていたが、プライバシー保護の観点から、本論文では自由記述に関しては分析の対象から除外した。

ハラスメントに関する用語の学生の理解

ハラスメントに関する各用語の理解得点を表1に示す。学年によって各用語の理解が異なるかを検討するため、「その他」の参加者のデータを除き、用語(4)×学年(5)の分散分析を行った(参加者内要因=用語)。その結果、用語の主効果($F(2, 792)=79.56, p<.01$)が有意で、「ハラスメント」の得点が最も高く、次いで「パワー・ハラスメント」で、「アカデミック・ハラスメント」および「デート・DV」の得点が最も低かった($ps<.05$)。また、学年の主効果($F(4, 336)=13.70, p<.01$)が有意で、1・2年生より3・4年生で、それらの学生より大学院生で得点が高かった($ps<.05$)。

さらに、用語×学年の交互作用($F(9, 792)=4.88, p<.01$)が有意であった。交互作用を検討するため、学年別の単純主効果の検定を行った。1年生($F(3, 334)=59.49, p<.01$)と2年生($F(3, 334)=44.15, p<.01$)では、「ハラスメント」と「パワー・ハラスメント」の得点が最も高く、次いで「アカデミック・ハラスメント」で、「デート・DV」は最も低かった($ps<.05$)。3年生($F(2, 792)=4.40, p<.01$)では、「ハラスメント」の得点が「アカデミック・ハラスメント」より高かった($p<.05$)。4年生($F(3, 334)=11.79, p<.01$)では、「ハラスメント」と「パワー・ハラスメント」の得点が「アカデミック・ハラスメント」と「デート・DV」より高かった($ps<.05$)。大学院生($F(3, 334)=3.42, p<.05$)では、「ハラスメント」の得点が「デート・DV」より高かった($p<.05$)。

ハラスメント知識の情報源

本調査で提示した情報源それぞれを選択した人数を表2に示す。まず、各情報源の選択数の違いを検討す

表1 学年別の各用語の理解得点(括弧内は標準偏差)

| | 1年生 (n = 118) | 2年生 (n = 76) | 3年生 (n = 49) | 4年生 (n = 74) | 大学院生 (n = 31) | その他 (n = 11) | 全体 (N = 359) |
|---------------|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|
| ハラスメント | 3.16 (.55) | 3.33 (.53) | 3.27 (.53) | 3.31 (.47) | 3.65 (.49) | 3.73 (.47) | 3.30 (.54) |
| アカデミック・ハラスメント | 2.60 (.83) | 2.61 (.87) | 2.88 (.83) | 2.85 (.89) | 3.35 (.71) | 2.82 (1.17) | 2.76 (.87) |
| パワー・ハラスメント | 3.08 (.64) | 3.17 (.64) | 3.19 (.53) | 3.25 (.52) | 3.61 (.50) | 3.36 (.50) | 3.20 (.60) |
| デート・DV | 2.24 (.85) | 2.37 (.96) | 3.00 (.65) | 2.88 (.78) | 3.23 (.80) | 2.36 (1.03) | 2.59 (.91) |

「よく知っている(4点)」～「全く知らない(1点)」

るため、各情報源の全体欄の数値を用いて Cochran の Q 検定を行った。その結果、有意な違いが見られ ($Q(8)=782.83, p<.01$)、「学部ガイダンス」の選択が最も多く、次いで「新入生セミナー」、「大学の授業」、「高校の授業」で、「友人・知人」、「家族」、「個々の教員」、「事務職員」の選択は少なかった。

次に、学年による情報源の違いを検討するため、「知らない」を選択した参加者と「その他」の参加者のデータを除き、学年 (5) × 情報源 (8) の χ^2 検定を行った。その結果、有意な違いが見られ ($\chi^2(28)=46.31, p<.01$)、1年生では「高校の授業」の選択が多く、「大学の授業」が少なく、逆に3年生では「高校の授業」の選択が少なかった。また、4年生では「友人・知人」の選択が多く、「新入生セミナー」が少なく、大学院生では4年生と同様に「友人・知人」の選択が多かった。

学内のハラスメント防止対策に対する学生の認知

本学のハラスメント防止対策に関して「知っている」と回答した人数を表3に示す。まず各防止対策を知っている学生数の違いを検討するため、各防止対策の全体欄の数値を用いて Cochran の Q 検定を行った。その結果、有意な違いが見られ ($Q(6)=261.75, p<.01$)、「ハラスメント相談員」を知っている学生が最も多く、次いで「防止規定・指針」、「防止対策委員会」、「リーフレット」、「学外の相談窓口」の順で、「対策を知らない」学生や「相談箱」を知っている学生は最も少なかった。

次に、各防止対策を知っている学生数の学年による違いを検討するため、「知らない」を選択した参加者と「その他」の参加者を除き、学年 (5) × 防止対策 (6) の χ^2 検定を行った。その結果、知っている防止対策に学年による違いはなかった ($\chi^2(20)=19.82, ns$)。

表2 学年別のハラスメント知識の情報源

| 情報源 | 1年生 (n = 118) | 2年生 (n = 76) | 3年生 (n = 49) | 4年生 (n = 74) | 大学院生 (n = 31) | その他 (n = 11) | 全体 (N = 359) |
|-------------|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|
| 学部ガイダンス | 66 (55.46%) | 54 (71.05%) | 37 (75.51%) | 60 (81.08%) | 22 (70.97%) | 7 (63.64%) | 246 (68.33%) |
| 新入生セミナー | 40 (33.61%) | 33 (43.42%) | 19 (38.78%) | 21 (28.38%) | 11 (35.48%) | 4 (36.36%) | 128 (35.56%) |
| 大学の授業 | 19 (15.97%) | 26 (34.21%) | 18 (36.73%) | 32 (43.24%) | 10 (32.26%) | 3 (27.27%) | 108 (30.00%) |
| 高校の授業 | 41 (34.45%) | 29 (38.16%) | 7 (14.29%) | 21 (28.38%) | 6 (19.35%) | 1 (9.09%) | 105 (29.17%) |
| 家族 | 10 (8.40%) | 6 (7.89%) | 4 (8.16%) | 4 (5.41%) | 0 (0.00%) | 3 (27.27%) | 27 (7.50%) |
| 個々の教員 | 8 (6.72%) | 9 (11.84%) | 2 (4.08%) | 6 (8.11%) | 6 (19.35%) | 2 (18.18%) | 33 (9.17%) |
| 事務職員 | 0 (0.00%) | 1 (1.30%) | 0 (0.00%) | 0 (0.00%) | 0 (0.00%) | 0 (0.00%) | 1 (0.30%) |
| 友人・知人 | 11 (9.20%) | 9 (11.80%) | 3 (6.10%) | 19 (25.70%) | 9 (29.00%) | 4 (36.40%) | 55 (15.30%) |
| ハラスメントを知らない | 1 (0.80%) | 0 (0.00%) | 0 (0.00%) | 0 (0.00%) | 0 (0.00%) | 0 (0.00%) | 1 (0.30%) |

括弧内は各頻度をそれぞれの合計人数で割った割合

表3 学年別の各ハラスメント対策を知っていると回答した人数

| | 1年生 (n = 119) | 2年生 (n = 76) | 3年生 (n = 49) | 4年生 (n = 74) | 大学院生 (n = 31) | その他 (n = 11) | 全体 (N = 360) |
|---------|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|
| 防止規定・指針 | 36 (30.25%) | 27 (35.53%) | 27 (55.10%) | 29 (39.19%) | 20 (64.52%) | 3 (27.27%) | 142 (39.44%) |
| 相談員 | 61 (51.26%) | 51 (67.11%) | 38 (77.55%) | 55 (74.32%) | 18 (58.06%) | 4 (36.36%) | 227 (63.06%) |
| 相談箱 | 11 (9.24%) | 17 (22.37%) | 12 (24.49%) | 19 (25.68%) | 5 (16.13%) | 1 (9.09%) | 65 (18.06%) |
| 学外窓口 | 24 (20.17%) | 21 (27.63%) | 19 (38.78%) | 17 (22.97%) | 10 (32.26%) | 0 (0.00%) | 91 (25.28%) |
| リーフレット | 20 (16.81%) | 19 (25.00%) | 12 (24.49%) | 26 (35.14%) | 16 (51.61%) | 1 (9.09%) | 94 (26.11%) |
| 防止対策委員会 | 25 (21.01%) | 24 (31.58%) | 17 (34.69%) | 15 (20.27%) | 15 (48.39%) | 1 (9.09%) | 97 (26.94%) |
| 知らない | 31 (26.05%) | 11 (14.47%) | 6 (12.24%) | 13 (17.57%) | 4 (12.90%) | 5 (45.45%) | 70 (19.44%) |

括弧内は各頻度をそれぞれの合計人数で割った割合

セクシャル・ハラスメント行為に対する学生の不快さ

6つのセクシャル・ハラスメント行為それぞれに対する不快得点を表4に示す。各行為の不快さが相手や学年によって異なるかを検討するため、「その他」の参加者のデータを除き、行為(6)×相手(3)×学年(5)の分散分析を行った(参加者内要因=行為、相手)。

その結果、行為の主効果($F(4, 1400)=73.74, p<.01$)が有意であった。下位検定によると、「(1)性体験の有無を尋ねる」、「(2)卑猥な内容を直接的・間接的に話される」、「(5)外見に対する否定的評価」、「(6)性役割に関する考えの押付け」の不快得点は、いずれも「(3)恋愛経験の内容を尋ねる」と「(4)身体的なスキンシップ」より高かった($ps<.05$)。前者の4つ、後者の2つの行為にはそれぞれ差はなかった。また、相手の主効果($F(1, 436)=406.93, p<.01$)が有意で、「教職員」の得点が最も高く、次いで「先輩」で、「同級生」の得

点が最も低かった($ps<.05$)。学年の主効果($F(4, 318)=1.16, ns$)は有意でなかった。

次に交互作用に関して、行為×相手の交互作用($F(6, 1035)=32.38, p<.01$)のみが有意であった。行為×相手の交互作用について検討するため、相手別に単純主効果の検定を行った。まず「同級生」の単純主効果($F(5, 314)=68.69, p<.01$)が有意で、「(5)外見に対する否定的評価」と「(6)性役割に関する考えの押付け」の不快得点が最も高く、次いで「(1)性体験の有無を尋ねる」と「(2)卑猥な内容を直接的・間接的に話される」、それらに次いで「(3)恋愛経験の内容を尋ねる」の順で、「(4)身体的なスキンシップ」の不快得点が最も低かった($ps<.05$)。項目(5)と(6)、項目(1)と(2)の間に有意な差はなかった。

次に、「先輩」の単純主効果($F(5, 314)=62.64, p<.01$)が有意で、「(1)性体験の有無を尋ねる」、「(2)卑猥な

表4 学年・相手別の各行為に対する不快得点(括弧内は標準偏差)

| | 1年生 (n = 118) | 2年生 (n = 76) | 3年生 (n = 49) | 4年生 (n = 74) | 大学院生 (n = 31) | その他 (n = 11) | 全体 (N = 359) |
|--|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|
| (1) 性体験の有無について尋ねられる。 | | | | | | | |
| 同級生 | 2.47 (1.27) | 2.49 (1.37) | 2.12 (1.18) | 2.36 (1.15) | 2.33 (1.12) | 3.36 (1.69) | 2.42 (1.27) |
| 先輩 | 2.91 (1.23) | 2.95 (1.40) | 2.67 (1.28) | 2.66 (1.31) | 2.93 (1.41) | 3.64 (1.50) | 2.86 (1.32) |
| 教職員 | 4.14 (1.25) | 4.21 (1.04) | 3.73 (1.36) | 4.03 (1.15) | 3.63 (1.25) | 4.45 (1.21) | 4.04 (1.21) |
| (2) 性的に卑猥な内容を直接、あるいは間接的(手紙, e-mail, など)に話される。 | | | | | | | |
| 同級生 | 2.80 (1.35) | 2.79 (1.46) | 2.55 (1.24) | 2.45 (1.32) | 2.23 (1.22) | 3.73 (1.27) | 2.67 (1.36) |
| 先輩 | 3.09 (1.37) | 3.14 (1.45) | 2.82 (1.42) | 2.77 (1.38) | 2.55 (1.38) | 3.91 (1.22) | 2.98 (1.41) |
| 教職員 | 4.16 (1.22) | 4.28 (1.17) | 3.96 (1.15) | 4.22 (1.11) | 3.57 (1.50) | 4.27 (1.10) | 4.12 (1.21) |
| (3) 恋愛経験の詳しい内容(交際人数, デートの内容, など)を尋ねられる。 | | | | | | | |
| 同級生 | 1.92 (1.21) | 2.01 (1.21) | 1.67 (1.05) | 1.84 (1.09) | 1.83 (0.95) | 2.55 (1.29) | 1.90 (1.15) |
| 先輩 | 2.19 (1.27) | 2.47 (1.48) | 1.86 (1.08) | 2.18 (1.20) | 2.27 (1.34) | 2.82 (1.17) | 2.23 (1.29) |
| 教職員 | 3.58 (1.42) | 3.51 (1.51) | 3.23 (1.19) | 3.43 (1.40) | 3.13 (1.61) | 3.64 (1.29) | 3.45 (1.42) |
| (4) 身体的なスキンシップ(肩をポンポンと叩く, 頭をなでる, など)を行ってくる。 | | | | | | | |
| 同級生 | 1.58 (0.99) | 1.61 (1.10) | 1.51 (1.04) | 1.46 (0.86) | 1.70 (0.88) | 2.27 (1.62) | 1.58 (1.01) |
| 先輩 | 1.82 (1.21) | 1.93 (1.27) | 1.67 (1.10) | 1.62 (0.99) | 2.07 (1.14) | 2.36 (1.57) | 1.82 (1.17) |
| 教職員 | 3.14 (1.59) | 3.12 (1.46) | 2.96 (1.41) | 3.09 (1.45) | 2.73 (1.34) | 3.82 (1.25) | 3.09 (1.48) |
| (5) 体型・服装などの外見に対して、必ずしも事実とは言えない否定的な評価をされる(太りすぎ/やせすぎ, カッコ悪い/かわいくない, など)。 | | | | | | | |
| 同級生 | 2.74 (1.18) | 3.08 (1.32) | 2.77 (1.21) | 2.93 (1.35) | 2.70 (1.18) | 2.55 (1.21) | 2.85 (1.25) |
| 先輩 | 2.92 (1.23) | 3.31 (1.31) | 2.87 (1.26) | 3.08 (1.35) | 3.07 (1.36) | 2.55 (1.21) | 3.03 (1.29) |
| 教職員 | 3.71 (1.37) | 4.01 (1.17) | 3.67 (1.29) | 3.58 (1.41) | 3.37 (1.50) | 3.18 (1.33) | 3.69 (1.35) |
| (6) あなたの考え方とは異なる, 性役割に関する考え方(男/女は・・・するのが良い, など)を押し付ける。 | | | | | | | |
| 同級生 | 2.93 (1.28) | 2.80 (1.33) | 2.70 (1.23) | 3.04 (1.39) | 2.87 (1.41) | 2.82 (1.66) | 2.89 (1.33) |
| 先輩 | 3.08 (1.32) | 3.05 (1.27) | 2.67 (1.24) | 3.09 (1.36) | 3.03 (1.35) | 3.09 (1.51) | 3.02 (1.31) |
| 教職員 | 3.72 (1.38) | 3.70 (1.27) | 3.38 (1.42) | 3.58 (1.29) | 3.60 (1.43) | 3.00 (1.48) | 3.61 (1.35) |

「非常に不快(5点)」～「不快ではない(1点)」

内容を直接的・間接的に話される」、「(5) 外見に対する否定的評価」、「(6) 性役割に関する考えの押付け」の不快得点が同程度に高く、それらに次いで「(3) 恋愛経験の内容を尋ねる」の順で、「(4) 身体的なスキンシップ」の得点が最も低かった ($p < .05$)。

最後に、「教職員」の単純主効果 ($F(5, 314) = 34.09, p < .01$) が有意で、「(1) 性体験の有無を尋ねる」と「(2) 卑猥な内容を直接的・間接的に話される」の不快得点が同程度に最も高く、それらに次いで「(3) 恋愛経験の内容を尋ねる」、「(5) 外見に対する否定的評価」、「(6) 性役割に関する考えの押付け」の順で、「(4) 身体的なスキンシップ」の得点が最も低かった ($p < .05$)。

セクシャル・ハラスメント行為を受けた経験の有無

6つのセクシャル・ハラスメント行為それぞれに関して、「不快と感じる行為を受けた経験がある」と回答した人数を表5に示す。まず、受けた行為の相手による違いを検討するため、相手別に全体欄の数値を用いて Cochran の Q 検定を行った。まず、「先輩」で有意な違いが見られ ($Q(5) = 146.41, p < .01$)、「(3) 恋愛経験の内容を尋ねる」や「(4) 身体的なスキンシップ」を受けた学生が最も多く、次いで「(1) 性体験の有無を尋ねる」、「(5) 外見に対する否定的評価」、「(2) 卑猥な内容を直接的・間接的に話される」の順で、「(6) 性役割に関する考えの押付け」を受けた学生は最も少なかった。

同様に、「教職員」で有意な違いが見られ ($Q(5) = 56.52, p < .01$)、「(4) 身体的なスキンシップ」や「(6) 性役割に関する考えの押付け」を受けた学生が最も多く、次いで「(5) 外見に対する否定的評価」、「(3) 恋愛経験の内容を尋ねる」の順で、「(2) 卑猥な内容を直接的・間接的に話される」や「(1) 性体験の有無を尋ねる」を受けた学生は最も少なかった。

次に、各行為を受けた相手の違いを検討するため、行為別に McNemar 検定を行った。その結果、「(1) 性体験の有無を尋ねる」 ($\chi^2(1) = 44.18$)、「(2) 卑猥な内容を直接的・間接的に話される」 ($\chi^2(1) = 29.64$)、「(3) 恋愛経験の内容を尋ねる」 ($\chi^2(1) = 85.26$)、「(4) 身体的なスキンシップ」 ($\chi^2(1) = 57.55$)、「(5) 外見に対する否定的評価」 ($\chi^2(1) = 21.19$) で有意な違いが見られ ($p < .01$)、「教職員」より「先輩」から行為を受けたと回答した人数が多かった。「(6) 性役割に関する考えの押付け」 ($\chi^2(1) = .11, ns$) では、受けた相手による違いはなかった。

最後に、行為を受けた相手の学年による違いを検討するため、「その他」の参加者のデータを除き、行為別に学年 (5) × 相手 (2) の χ^2 検定を行った。その結果、「(3) 恋愛経験の内容を尋ねる」で有意な違いが見られ ($\chi^2(4) = 10.10, p < .05$)、大学院生で「教職員」から受けた人数が多かった。その他の行為では、学年による違いは見られなかった。

表5 学年・相手別の不快と感じるセクシャル・ハラスメント行為を受けた経験数

| | 1年生 (n = 119) | 2年生 (n = 76) | 3年生 (n = 49) | 4年生 (n = 74) | 大学院生 (n = 31) | その他 (n = 11) | 全体 (N = 360) |
|--|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|
| (1) 性体験の有無について尋ねられる。 | | | | | | | |
| 先輩 | 11 (9.24%) | 12 (15.79%) | 7 (14.29%) | 15 (20.27%) | 4 (12.90%) | 1 (9.09%) | 50 (13.89%) |
| 教職員 | 1 (0.84%) | 0 (0.00%) | 0 (0.00%) | 0 (0.00%) | 0 (0.00%) | 0 (0.00%) | 1 (0.28%) |
| (2) 性的に卑猥な内容を直接、あるいは間接的(手紙、e-mail、など)に話される。 | | | | | | | |
| 先輩 | 12 (10.08%) | 8 (10.53%) | 3 (6.12%) | 7 (9.46%) | 7 (22.58%) | 1 (9.09%) | 38 (10.56%) |
| 教職員 | 0 (0.00%) | 0 (0.00%) | 0 (0.00%) | 1 (1.35%) | 1 (3.23%) | 0 (0.00%) | 2 (0.56%) |
| (3) 恋愛経験の詳しい内容(交際人数、デートの内容、など)を尋ねられる。 | | | | | | | |
| 先輩 | 34 (28.60%) | 22 (28.90%) | 12 (24.50%) | 24 (32.40%) | 7 (22.60%) | 4 (36.40%) | 103 (28.60%) |
| 教職員 | 3 (2.50%) | 0 (0.00%) | 0 (0.00%) | 2 (2.70%) | 3 (9.70%) | 1 (9.10%) | 9 (2.50%) |
| (4) 身体的なスキンシップ(肩をポンポンと叩く、頭をなでる、など)を行ってくる。 | | | | | | | |
| 先輩 | 30 (25.20%) | 22 (28.90%) | 12 (24.50%) | 25 (33.80%) | 6 (19.40%) | 1 (9.10%) | 96 (26.70%) |
| 教職員 | 8 (6.70%) | 5 (6.60%) | 5 (10.20%) | 4 (5.40%) | 5 (16.10%) | 0 (0.00%) | 27 (7.50%) |
| (5) 体型・服装などの外見に対して、必ずしも事実とは言えない否定的な評価をされる(太りすぎ/やせすぎ、カッコ悪い/かわいくない、など)。 | | | | | | | |
| 先輩 | 12 (10.10%) | 5 (6.60%) | 5 (10.20%) | 13 (17.60%) | 5 (16.10%) | 1 (9.10%) | 41 (11.40%) |
| 教職員 | 2 (1.70%) | 0 (0.00%) | 2 (4.10%) | 3 (4.10%) | 4 (12.90%) | 0 (0.00%) | 11 (3.10%) |
| (6) あなたの考え方とは異なる、性役割に関する考え方(男/女は・・・するのが良い、など)を押し付ける。 | | | | | | | |
| 先輩 | 8 (6.70%) | 6 (7.90%) | 1 (2.00%) | 6 (8.10%) | 5 (16.10%) | 1 (9.10%) | 27 (7.50%) |
| 教職員 | 6 (5.00%) | 4 (5.30%) | 3 (6.10%) | 7 (9.50%) | 3 (9.70%) | 0 (0.00%) | 23 (6.40%) |

括弧内は各頻度をそれぞれの合計人数で割った割合

アカデミック・ハラスメント行為を受けた経験の有無

11のアカデミック・ハラスメント行為それぞれに関して、「自分が行為を受けた経験がある」あるいは「他の学生が受けているのを目撃した/聞いた経験がある(以下、目撃経験)」と回答した人数を表6に示す。

まず、それぞれの行為の経験数の違いを検討するため、「自己が経験」の全体欄の数値を用いて Cochran の Q 検定を行った。その結果、有意な違いが見られ ($Q(10)=159.43, p<.01$)、「(9) 授業で扱わない書籍等の購入の強要」や「(8) 心身に負担が生じるほどの事前準備・課題」を受けた学生が多く、次いで「(5) シラバスと著しく異なる授業内容」、「(10) 専修による異なる

成績評価」、「(7) 授業と関係ない課外活動の強制」、「(11) 人格を否定されるような叱責」、「(1) 副免許取得の否定」、「(4) 明示されていない条件での履修拒否」の順で、「(2) 副免許や資格取得に必要な授業の履修拒否」、「(3) 志望校種の変更の強要」、「(6) ゼミ・研究室への強制的な勧誘」は少なかった。

次に、学年による経験数の違いを検討するため、「その他」の参加者のデータを除き、行為別に学年 (5) × 自分が受けた経験の有無 (2) の χ^2 検定を行った。その結果、「(2) 副免許や資格取得に必要な授業の履修拒否」 ($\chi^2(4)=9.64$)、「(3) 志望校種の変更の強要」 ($\chi^2(4)=18.77$)、「(4) 明示されていない条件での履修拒

表6 学年別のアカデミック・ハラスメント行為の直接経験と目撃経験の頻度

| | 1年生 (n = 119) | 2年生 (n = 76) | 3年生 (n = 49) | 4年生 (n = 74) | 大学院生 (n = 31) | その他 (n = 11) | 全体 (N = 360) |
|--|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|
| (1) 制度上可能であるにもかかわらず、自分の希望する副免許の取得を教員から否定される。 | | | | | | | |
| 自分が受けた | 2 (1.68%) | 3 (3.95%) | 5 (10.20%) | 4 (5.41%) | 1 (3.23%) | 0 (0.00%) | 15 (4.17%) |
| 目撃経験 | 2 (1.68%) | 7 (9.21%) | 3 (6.12%) | 12 (16.22%) | 7 (22.58%) | 0 (0.00%) | 31 (8.61%) |
| (2) 制度上可能であるにもかかわらず、副免許や資格の取得に必要な授業の履修を教員から拒否される。 | | | | | | | |
| 自分が受けた | 0 (0.00%) | 2 (2.60%) | 2 (4.10%) | 4 (5.40%) | 3 (9.70%) | 0 (0.00%) | 11 (3.10%) |
| 目撃経験 | 0 (0.00%) | 6 (7.90%) | 5 (10.20%) | 11 (14.90%) | 5 (16.10%) | 0 (0.00%) | 27 (7.50%) |
| (3) 自分が志望する校種 (例: 高校) とは異なる校種 (例: 小学校) への志望変更を、教員から強要される。 | | | | | | | |
| 自分が受けた | 0 (0.00%) | 1 (1.30%) | 1 (2.00%) | 2 (2.70%) | 4 (12.90%) | 0 (0.00%) | 8 (2.20%) |
| 目撃経験 | 0 (0.00%) | 1 (1.30%) | 3 (6.10%) | 1 (1.40%) | 3 (9.70%) | 0 (0.00%) | 8 (2.20%) |
| (4) 履修システムやシラバス上に明示されていない条件 (関連授業の履修、など) を理由に、授業の履修を教員から拒否される。 | | | | | | | |
| 自分が受けた | 1 (0.80%) | 2 (2.60%) | 4 (8.20%) | 4 (5.40%) | 4 (12.90%) | 0 (0.00%) | 15 (4.20%) |
| 目撃経験 | 0 (0.00%) | 2 (2.60%) | 3 (6.10%) | 7 (9.50%) | 5 (16.10%) | 0 (0.00%) | 17 (4.70%) |
| (5) シラバスの内容と著しく異なった内容 (シラバスに書かれた各回の授業と4分の3以上異なる、など) の授業を教員が行っている。 | | | | | | | |
| 自分が受けた | 1 (0.80%) | 6 (7.90%) | 9 (18.40%) | 10 (13.50%) | 10 (32.30%) | 1 (9.10%) | 37 (10.30%) |
| 目撃経験 | 0 (0.00%) | 2 (2.60%) | 0 (0.00%) | 4 (5.40%) | 3 (9.70%) | 0 (0.00%) | 9 (2.50%) |
| (6) ゼミ・研究室の選択に際して、教員から必要以上に、あるいは強制的な勧誘を受ける。 | | | | | | | |
| 自分が受けた | 1 (0.80%) | 1 (1.30%) | 1 (2.00%) | 2 (2.70%) | 1 (3.20%) | 0 (0.00%) | 6 (1.70%) |
| 目撃経験 | 1 (0.80%) | 1 (1.30%) | 1 (2.00%) | 10 (13.50%) | 5 (16.10%) | 0 (0.00%) | 18 (5.00%) |
| (7) 授業と関係の無い課外活動 (ゼミ旅行、など) への参加を教員から強制される。 | | | | | | | |
| 自分が受けた | 1 (0.84%) | 2 (2.63%) | 7 (14.29%) | 10 (13.51%) | 3 (9.68%) | 0 (0.00%) | 23 (6.39%) |
| 目撃経験 | 2 (1.68%) | 6 (7.89%) | 5 (10.20%) | 11 (14.86%) | 5 (16.13%) | 1 (9.09%) | 30 (8.33%) |
| (8) 心身に負担が生じるほどの事前準備あるいは課題を教員から課せられる。 | | | | | | | |
| 自分が受けた | 3 (2.50%) | 14 (18.40%) | 12 (24.50%) | 11 (14.90%) | 5 (16.10%) | 1 (9.10%) | 46 (12.80%) |
| 目撃経験 | 5 (4.20%) | 4 (5.30%) | 6 (12.20%) | 13 (17.60%) | 5 (16.10%) | 1 (9.10%) | 34 (9.40%) |
| (9) 授業でほとんど取り扱わない書籍・資料集などの購入を教員から強制される。 | | | | | | | |
| 自分が受けた | 5 (4.20%) | 10 (13.20%) | 12 (24.50%) | 26 (35.10%) | 9 (29.00%) | 2 (18.20%) | 64 (17.80%) |
| 目撃経験 | 3 (2.50%) | 6 (7.90%) | 7 (14.30%) | 10 (13.50%) | 5 (16.10%) | 1 (9.10%) | 32 (8.90%) |
| (10) 同じように課題を達成したにもかかわらず、所属する専修の違いによって異なる成績評価を受ける。 | | | | | | | |
| 自分が受けた | 6 (5.00%) | 8 (10.50%) | 3 (6.10%) | 8 (10.80%) | 2 (6.50%) | 2 (18.20%) | 29 (8.10%) |
| 目撃経験 | 3 (2.50%) | 6 (7.90%) | 4 (8.20%) | 3 (4.10%) | 2 (6.50%) | 1 (9.10%) | 19 (5.30%) |
| (11) 授業中に、人格を否定されるような叱責を教員から受ける。 | | | | | | | |
| 自分が受けた | 1 (0.80%) | 2 (2.60%) | 1 (2.00%) | 8 (10.80%) | 6 (19.40%) | 1 (9.10%) | 19 (5.30%) |
| 目撃経験 | 4 (3.40%) | 6 (7.90%) | 3 (6.10%) | 7 (9.50%) | 5 (16.10%) | 0 (0.00%) | 25 (6.90%) |

括弧内は各頻度をそれぞれの合計人数で割った割合

否」($\chi^2(4) = 11.55$)、「(5) シラバスと著しく異なる授業内容」($\chi^2(4) = 32.42$)、「(11) 人格を否定されるような叱責」($\chi^2(4) = 24.11$)では、いずれも1年生で経験数が少なく、大学院生で経験数が多かった($p < .05$)。また、「(7) 授業と関係ない課外活動の強制」($\chi^2(4) = 19.28$)では3・4年生で、「(8) 心身に負担が生じるほどの事前準備・課題」($\chi^2(4) = 19.88$)では3年生で、「(9) 授業で扱わない書籍等の購入の強要」($\chi^2(4) = 35.58$)では4年生で経験数が多かった($p < .05$)。その他の行為では、学年による違いはなかった。

最後に、各行為の経験数と目撃数の違いを検討するため、行為別にMcNemar検定を行った。その結果、「(5) シラバスと著しく異なる授業内容」($\chi^2(1) = 18.27$)、「(9) 授業で扱わない書籍等の購入の強要」($\chi^2(1) = 16.98$)では目撃数より経験数が多く、「(1) 副免許取得の否定」($\chi^2(1) = 6.62$)、「(2) 副免許や資格取得に必要な授業の履修拒否」($\chi^2(1) = 7.03$)、「(6) ゼミ・研究室への強制的な勧誘」($\chi^2(1) = 6.54$)では経験数より目撃数が多かった($p < .01$)。その他の行為では、目撃数と経験数に有意な違いはなかった。

考 察

本論文では、静岡大学教育学部の学部生・大学院生を対象としたハラスメントに関する調査について、共有可能な形で情報の提供を試みた。まず、アンケートの回答率について、本調査では2割弱の回収率であった。前述のように、大学におけるハラスメントに関する認識はそれほど普及していないと考えられたため、調査前には回答率を10%程度と想定していた。本調査において想定を超える回答を得たことは、教育学部においてハラスメント問題への意識や関心が少なからず持たれていると肯定的に解釈することもできる。一方で、この回収率では、本調査の結果にサンプリングの偏り(ハラスメントを受けた学生がそうでない学生よりアンケートに協力した、等)が生じている可能性を排除できない。この調査上の限界を踏まえた上で、以下ではそれぞれの結果について論じていく。

まずハラスメントに関する用語の理解に関して、学年による変動はあるが、一般的にアカデミック・ハラスメントやデート・DVといった用語の理解得点は低かった。ハラスメント全般に関する意識や関心はある

ものの、アカデミック・ハラスメントという考え自体は、まだ学生の間で浸透していないことを示している。また、情報源として「学部ガイダンス」が最も多く選択されていた。これを踏まえると、アカデミック・ハラスメントやデート・DV等の理解を促していく上では、ガイダンス等の大学側の一斉的な説明を充実させることが有効な手段の1つであるかもしれない。

同様に、この大学側の説明の充実、ハラスメントの防止対策に関しても必要であろう。学生は「ハラスメント相談員」の存在は認識していたが、「学外の相談窓口」や「相談箱」の存在はあまり認識していなかった。「学内に在籍して、直接顔を合わせる」相談員に比べて、学外の相談窓口や無記名の相談箱は、学生からすれば匿名性が確保され、より容易にハラスメントの相談をできる可能性を高めることになる。このため、これらの対策手段を学生に説明していくことも重要であろう。

続いて、セクシャル・ハラスメント行為に対する不快さや経験の有無の分析結果に関して、特に同一行為でも行為者によって受ける不快さが異なった点について、主に筆頭著者の観点から論じていく。まず、「同級生」間でハラスメントに相当する行為が行われた場合、その不快得点は全体的に「先輩」や「教員」より低かった。その理由として、そのような行為が生じる前提として、両者の間にすでに蓄積された一定の人間関係が成立していることが考えられる。この関係性は、同級生という両者の組織構造内における対等性を前提とした相互関係によって積み上げられたものであり、それゆえに相互の意識内で許容された行為の範囲内に収まる限りにおいては不快さが低下したのかもしれない。しかし、その関係の中であつても、自己価値を否定するような範疇を超えた行為〔表4-(5)、(6)〕に対しては不快さが高くなったのであろう。

一方で、行為者が「先輩」や「教員」のように、関係性構築の前提に両者の組織構造内における権力的非対等性が存在している場合、先に見た「同級生」間よりも不快得点が高く、また「先輩」から「教員」へと両者の組織構造内における権力性の拡大に伴って得点が上昇していた。このことから、このような非対称的な両者間のセクシャル・ハラスメントが、権力関係を前提として成立している人間関係(つまり、非対称構

造)に無自覚のまま「甘え」、一方的に関係性における行為の許容範囲を設定する、あるいは押し付けるパワー・ハラスメントとしての側面を同時に持つことを示していると筆頭著者は理解している。

また、性・恋愛や外見に関わる発言〔表 5- (1) ~ (3)、(5)〕や身体接触〔表 5- (4)〕といった、明確にセクシャル・ハラスメントと考えられる行為は、全体的に「教職員」より「先輩」から受けることが多かった。すでに様々な形でジェンダーによる差別的区分の排除が進んでいる学校教育を経てきた現在の学生は、そのような行為がセクシャル・ハラスメントとして受け止められるべきであるという意識を持っていると筆頭著者は考えている。その学生達にとって、教育現場に立つべき人間を養成する場で先輩達が、そして少数とはいえ教員が未だにそのような言動を行っていることを合理的に理解するのは不可能であろう。また、「性役割に関する考えの押し付け」〔表 5- (6)〕という古典的なジェンダー観に基づくセクシャル・ハラスメント行為について、「先輩」から受けた経験数では最も少ない行為だが、「教職員」から受けた経験数では最も多い行為の1つであった。これらの結果は、大学内において、学生が常に何らかのセクシャル・ハラスメント行為を受ける危険に曝されていると解釈することもできる。たとえば、学部や大学院の下級生に対して「先輩」が、学年が上がり「先輩」の存在から解放された上級生に対して、今度は「教員」が代わってセクシャル・ハラスメントの行為者となってしまう可能性がある。大学教員は自らがセクシャル・ハラスメントの行為者となりうる立場であることをあらためて自覚しておくべきであろう。

なお、実際にセクシャル・ハラスメント行為を受けた経験数では、「先輩」から「教員」からよりも多いにもかかわらず、「教員」からのセクシャル・ハラスメントの不快得点が高くなった背景の1つとして、学生が「教員」に対して感じている権力性が、教員側の自覚を大きく超えている可能性もあると筆頭著者は考えている。

さらに、アカデミック・ハラスメント行為の経験数や目撃数に関する分析結果について論じていく。まず経験数に関して、全体的に学生は経済的あるいは心理的に負担となるアカデミック・ハラスメント〔表 6- (8)、

(9)〕を受けたと認識していた。この点については、大学教員側の問題であるのか、学生自身の大学の授業への意識や態度の問題であるのかは判断できないため、さらなる検討が必要であろう。しかし、人格否定〔表 6- (11)〕といった一般社会でも許されない人権侵害行為が一定数存在しており、なおかつ、それを含まないいくつかのアカデミック・ハラスメント行為がゼミなどの学生間、あるいは学生・教員間の関係性が緊密化する3・4年生や大学院生で多くなることは、次世代の教員を養成する学部としては問題となる結果だと筆頭著者は考えている。

また、経験数と目撃数の違いに関して論じていく。教学の場、教室や研究室などで公然と行われるアカデミック・ハラスメント行為は、本来は被害者よりも目撃者が多くてしかるべきである。実際、公示された制度の下にある履修に関する問題〔表 6- (1)、(2)〕や、個人の自由意志を妨げる言動〔表 6- (6)〕などの授業への取り組み姿勢に関わらずに認識できる問題では、第三者的立場であっても、それをハラスメント行為であると認識できた学生(目撃数)が被害経験者数を上回っていた。だが、今回の調査結果では、アカデミック・ハラスメントを目撃した経験数より、自分が受けた経験数が上回る事例が存在していた。具体的には、教学内容についての不誠実〔表 6- (5)〕や、理不尽〔表 6- (9)〕について経験者数が目撃者数を上回っていた。この逆転が生じた可能性の1つは、前述の行為に比べ、これらの行為がある講義を受講する全員に関わる内容であったためかもしれない。

別の可能性としては、それらのアカデミック・ハラスメント行為は授業のシラバスや指定書籍に真面目に取り組むことで初めて実感できるためであり、この本来はすべての履修者が共有すべき問題が一部の学生の認識に留まっていたことは、むしろ当該の授業への学生側の主体的参加意識の低さによるのかもしれないと筆頭著者は考えている。「教員」からハラスメントを受けていることを被害者が自覚する契機として、教員に対する「研究者としての尊敬」が失われることがすでに指摘されているが〔湯川, 2013, p.173〕、この指摘を研究者養成の場である研究室から学部生教育一般に敷衍して考えれば、それは講義などの授業—教学一般の場を通じての学生の教員への評価と密接に関わって

くるものであり、大学において「授業の評価の低い教員にハラスメント事案が起りやすい」という筆頭著者の持つ経験則が想起させられる。また、これら教学内容についての不誠実や理不尽をそのまま無自覚に受け入れてしまった学生が、やがて大学以上に教師—生徒間の権力の非対称性が大きい教育現場に立ったとき、その無自覚が今度はスクール・ハラスメントを誘発する可能性を否定することはできないだろう。

最後に、専門職界との結びつきの強い領域におけるハラスメント問題の告発が容易ではないことはすでに指摘されている〔北仲, 2014, p.130〕。特に今回の対象となった教員養成系学部という場でのハラスメント行為は、それが被害者や目撃者にハラスメントとして自覚されなかった場合にこそ、その無自覚がやがて、たとえばスクール・セクシャル・ハラスメント〔池谷, 2014〕に形を変えて再現される危険性をはらむことを、繰り返しになるが筆頭著者は指摘しておきたい。

またそれゆえに、ハラスメント問題が起きるとしばしば語られる「寝た子を起すな」論は、厳に慎むべきであろうし、教員をはじめとする加害者側の自覚とともに、ハラスメントに対する学部生・院生の被害者としての「気づき」〔香山, 2014, p.45〕を促すことの重要性が、これまで以上に意識されるべきであるということ、併せて筆頭著者は指摘しておきたい。

文 献

- 池谷孝司 (2014). スクールセクハラ なぜ教師のわいせつ犯罪は繰り返されるのか. 幻冬舎.
- 香山リカ (2013). ハラスメントが奪う「気づき」. 現代思想, 41(15), 44-46.
- 北仲千里 (2013). ハラスメントの被害と支援、そして大学に根を張るハラスメント. 現代思想, 41(15), 124-135.
- 上野千鶴子 (1997). キャンパス性差別事情—ストップ・ザ・アカハラ. 三省堂.
- 湯川やよい (2013). 「関係性としてのハラスメント」からみえるジレンマに向き合う アカデミック・ハラスメントとはなにか. 現代思想, 41(15), 166-177.
- 湯川やよい (2014). アカデミック・ハラスメントの社会学—学生の問題経験と「領域交差」実践—. ハーベスト出版.

謝 辞

調査に回答してくださった学生の皆様、また調査実施に協力頂いた教育学部学務係・総務係の皆様にご記して感謝します。

付 記

本調査は平成 26 年度教育学部長裁量経費の助成を受けて実施された。