

大学における教師—学生の間関係 (Ⅱ)*

吉田俊和¹⁾ 坂西友秀²⁾

ここ数年来、校内暴力を中心とした教育現場の荒廃が社会問題化し、中等教育の危機が叫ばれている。そして、マスコミによる報道では、生徒の教師に対する不信、教師の挫折といった人間関係の崩壊した実相が浮き彫りにされている。こうした問題は対岸の火事であり、大学教育とは無縁のものであろうか。かつて、1960年代の終りから70年代初頭にかけて全国の大学に吹き荒れた紛争の嵐は、まさに高等教育の危機的状況を作り出したことを忘れてはならないであろう。その後、大学教育のあり方が大いに論議された時期もあったが、紛争の沈静化とともに、いつのまにか霧散してしまっている。それでは現在、大学における教師—学生の間関係は円滑に機能し、両者が大学教育に満足しているのかといえば、残念ながら悲観的な見方を取らざるを得ない。というより、受験情報産業による“偏差値神話”が浸透している昨今では、事態はむしろ深刻化しているのかもしれない。“入学したい大学”よりも“入学可能な大学”、“何を学びたいのか”よりも“偏差値上位の学部”が、進路選択時に大きなウェイトをもってしまう。こうした傾向は、教員養成大学のような目的志向学部においてさえみられ、志望理由の第2位に「学力相応」が現れたりしている(岩井, 1980)。一方、受け入れ側の大学教師は、学生達の覇気のなさ、意欲のなさを嘆息し、教育的情熱を失ったり、自分の研究に逃避してしまう教師達も少なくない。このような風潮が蔓延し始めているとすれば、それは、もはや大学教育の名に値しないといえよう。

しかし、考えてみれば大学が現在のような事態に至ったのは当然なのかもしれない。わが国の高度経済成長に伴う進学率の上昇、それと軌を一にした大学の量的拡大、ところが肝心の教育の内容や方法については検討さ

れることなく、従来のエリートを対象とした形態を引き継いだので、学歴社会によって作り出された“大学生”は、落ちこぼれてしまったのである。その矛盾が吹き出したのが、1970年前後のいわゆる大学紛争であり、大学教育変革の絶好の機会でもあった。もちろん、いくつかの大学で改革が実施され、一定の成果があったことは認めるが、大勢としては、大きな変化には繋がらなかったといえよう。これから数年後には、冒頭で述べたような、中学生時代から教師や学校教育に不信の念を抱いている学生達の教育に直面せねばならないが、現在の大学にその対応力があるとはとても思われない。こう考えてくると、もう一度早急に新しい大学教育のあり方を真剣に模索していくことこそが、大学教育に携わるものの責務ではないかと思われる。

われわれは、そうした問題を念頭においた場合、まず最初に、大学における教師—学生の間関係を取り上げることが有意義であると考えた。余談ながら、先日、某テレビ局の教育番組^註で、大学の 대중化では先進国であるアメリカの実態が放映されており、興味深く視聴した。その中で、カリフォルニア大学パークレー校における試みとして、大学教師と学生の触れ合いこそが大学教育再生の道であるとの報告を聴いて、われわれのアプローチの有効性を確信した。

そして、これまでに第Ⅰ報として、現在の大学生がもっている大学の教師像と、教師がそれをどの程度正確に把握しているかを明らかにしようとした(大橋ら, 1982)。具体的には、学生のもつ教師像を認知・感情・行為傾向の3成分からなる対人的態度としてとらえ、愛知県を中心とした6つの大学と短期大学の男女学生782名に、これまで講義や演習を受けた教師の中からランダムに3名の教師を抽出させ、その教師に対する評定を行なわせた。また、教師の方は8大学の1053名に郵送で依頼し、553

* 本研究は、故大橋正夫教授の指導のもとに行なわれたものである。本稿を謹んでご霊前に捧げ、先生のご冥福をお祈りします。

1) 名城大学教職課程部助教授

2) 埼玉大学教育学部講師

註 NHK特集「日本の条件 教育・大学と大学生 —生き残りへの戦略— 東海大学からの報告—」(1984年6月18日 放映)

名から回答を得た。その結果、(1) 学生のもつ対教師態度は、認知的成分の「教師としての望ましさ」の因子や感情的成分でやや肯定的な回答がみられるものの、総じてネガティブなものであった。特に行為傾向成分では、現実面での接触の機会をほとんどもっていないし、願望でもニュートラル・ポイントを超えていない。(2) これに対し、教師は学生がもっている態度をより肯定的な方向で推測している。特に行為傾向成分に関しては、学生との間に大きなギャップのあることが見出された。このような結果は、ある程度予測されたこととはいえ、かなりショッキングなものであった。

本研究では、上記の結果を踏まえ、大学における教師—学生の間関係のあり方を考えていくために実施された2つの調査結果を報告する。

研究 I

1. 目的

第I報の結果は、非常勤講師も含めた不特定多数の学生と教師の間関係を扱ったものであり、実態が誇張さ

れ過ぎているという見方も可能である。それ故、今回の調査は特定の学科を対象とし、そこで専門教育を受けている3・4年生とその学科に所属する教師といった、より具体的な人間関係の実態を解明する。

2. 方法

(1) 調査対象

文化系・理科系のいくつかの学部学科で実施しようとしたが、当該学科に所属する全教師の承諾を原則としたため、表1の3校に限定された。P校は国立大学教育学

表1 大学別の被験者構成

大学	学生	年代				60代以上
		教師	30代	40代	50代	
P	34	10	1	4	3	2
Q	99	7	1	2	1	3
R	208	9	2	1	3	3
全体	341	26	4	7	7	8

表2 認知的成分の因子構造

項 目	因 子				h ²
	I	II	III	IV	
1 理知的である	.60	.22	.27	-.08	.48
2 心が暖かい	.29	.62	.22	-.34	.63
3 自分自身に対して厳しい	.55	.18	.37	.07	.47
4 独断的である	-.01	-.33	-.15	.65	.55
5 専門的知識に優れている	.73	.18	.22	.01	.62
6 幅広い知識をもっている	.62	.36	.17	-.00	.55
7 教え方がうまい	.18	.56	.46	.07	.57
8 熱心に教える	.27	.47	.64	.07	.71
9 授業時間がルーズである	-.10	-.05	-.35	.04	.14
10 単位や出席に対して厳しい	.04	-.05	.13	.47	.24
11 学生と気軽に話す	.03	.73	.16	-.14	.58
12 優れた研究業績をもっている	.87	.11	.05	-.03	.77
13 熱心に研究している	.73	.15	.32	-.01	.65
14 学界(専門分野)での地位が高い	.84	.03	-.02	.05	.71
15 学生から人気があり、尊敬されている	.30	.69	.22	-.21	.66
16 経済的に恵まれている	.44	.29	-.20	.05	.32
17 考え方が古い	.03	-.35	-.18	.35	.28
18 趣味が豊かである	.24	.62	.01	-.11	.46
19 精神的に健康である	.27	.64	.08	-.17	.51
20 人づきあいが上手である	.15	.80	.05	-.10	.67
寄 与 率 (%)	34.4	11.6	4.1	2.8	52.8

部教育心理学科、Q校は私立の文学部心理学科であり、学生は全教師を評定の対象としている。R校は私立の教職課程を受講している5学部の3・4年生であり、P校やQ校とは性格が異なる。したがって、学生は授業等で面識のある教師だけを評定するよう指示された。ただし、1つの独立した機関として、3年生から教職指導教官制や合宿ゼミナール等を通じて、学生との交流がはかられていることをつげ加えておきたい。

(2) 調査項目

項目内容は、認知的成分が教師の教育者・研究者・社会人としての各側面およびパーソナリティに関する20項目であり、表2に示される。感情的成分は、教師に対する尊敬・信頼・好感・親愛といったポジティブな感情を表す4項目と、反感・憎悪・不満・畏怖といったネガティブな感情を表す4項目の計8項目である。行為傾向成分は、学生が教師と現実の接触関係をどの程度もっているか(現実)、またもちたいと望んでいるか(願望)の合計24項目であり、表4に示される。いずれの項目も5点尺度である。ただし、認知的成分の項目だけは、「わからない」という回答も認めている。さらに、学生が教師のもっている価値観をどのようにみているかを調べるため、Sprangerの価値の6類型に説明を加え、順位評定を求めた。その場合、同順位も可とした。そのほか、教師が所属学科の学生の回答を推測する場合には、尺度の小数点使用も可とした。調査は、1983年1月～3月にかけて実施された。所要時間は、評定対象の教師数によって異なるが、P校で約40分、Q校で約30分、R校で約20分程度であった。

3. 結果

(1) 調査項目の検討

結果の記述に先立ち、学生の回答(総サンプル数1756)^註をもとに、調査項目内容の検討を試みた。まず、認知的成分を表す20項目について、主因子法・ヴァリマックス回転で因子分析を行なった結果、表2のような因子構造が得られた。第I因子は、項目番号(以下Noで表す)1, 3, 5, 6, 12, 13, 14, 16に高く負荷している。これらは、知性や研究姿勢、社会的地位を表すものと考えられ、「教師としての専門性」の因子と名づける。第II因子は、No. 2, 7, 8, 11, 15, 18, 19, 20に負荷量が高く、人間的取りつきやすさを表すものと考えられるので、「社会的近づきやすさ」の因子と呼ぶことにする。第III因子は、No. 7, 8に高く負荷し、これらは授業に関する

ものであり「授業への熱意」の因子と命名する。第IV因子は、No. 4, 10に負荷量が高く、教師の権威的側面を表すものと考えられ、「権威主義」因子と名づける。この因子構造は、第I報で得られたものとは若干の違いがみられる。すなわち、「社会的近づきやすさ」の因子と「権威主義」因子は同様に抽出されたが、残りは「教師としての望ましさ」の因子と「アカデミズム」の因子であった。詳述すれば、第I報の「教師としての望ましさ」の因子のうち、授業に関する項目だけが独立し、その他の項目は「アカデミズム」の因子項目と合併した形になっており、今回の調査では、それぞれ「授業への熱意」の因子、「教師としての専門性」の因子と名づけた。

次に、感情的成分を表す8項目間の内部相関を算出したものが表3である。第I報と同様、尊敬と畏怖の相互相関を除いては、すべて有意な値となっている。全体得点との相関も、最高 $r = .83$ (好感)、最低 $r = .46$ (畏怖)といずれも有意であり、これらの項目は同一の成分を測定しているとみなすことができる。第I報では、「畏怖」項目が全体得点との相関が低く除外されたが、本研究では8項目全部の合計を感情的成分として使用する。

最後に、行為傾向成分24項目を主因子法により因子分析し、ヴァリマックス回転した結果が表4である。第I因子は、No.39を除いた現実項目に高く負荷することから「現実」因子と命名する。第II因子は、No.47, 48を除く願望項目に負荷量が高いので「願望」因子と名づける。後述されるように、学生の現実項目に対する評定値が非常に低いため、項目内容の弁別性よりも願望項目との違いが反映して、2因子構造が見出されたことは第I報の結果と同様である。なお、教師のサンプル数は26と少なく、因子構造の安定性が得にくいので、両者の比較に際しては、便宜的に学生で得られた因子構造を用いていく。

(2) 大学間の比較と全体的傾向

教師・学生の各成分の平均と標準偏差を大学別にまとめたものが表5である。まず、学生の結果についてみると、Rの教師が「教師としての専門性」の因子で最も高く評定され、PやQの教師と有意に異なっている。「社会的近づきやすさ」の因子においても、Rの教師は他と比べて有意に高く評定されている。また、「感情的成分」では、PとRの教師がやや高く評定されている。評定値はいずれも肯定的な方向にあるが、Rの教師がPやQの教師よりも、これら2成分に関して高い評定を受けていることは予測に反した結果である。というのは、PやQは学科という専門色の強い閉じた集団であるのに対し、Rは5学部の教職履修学生を担当している機関にすぎないからである。一方、行為傾向成分の「現実」因子については、各大学の教師とも著しく低い評定を受けている。

註 同一被験者が複数の教師を評定しており、それぞれを独立した標本として扱っている。

表3 感情的成分を表す項目間の相関係数

	尊敬	信頼	好感	親愛	反感	憎悪	不満	畏怖	全体
21 尊敬	—	***	***	***	***	***	***	n.s.	***
22 信頼	.84	—	***	***	***	***	***	*	***
23 好感	.75	.82	—	***	***	***	***	***	***
24 親愛	.70	.78	.81	—	***	***	***	*	***
25 反感	.33	.35	.40	.34	—	***	***	***	***
26 憎悪	.34	.36	.41	.32	.75	—	***	***	***
27 不満	.33	.32	.36	.32	.75	.66	—	***	***
28 畏怖	.03	.09	.16	.11	.52	.45	.43	—	***
全体	.77	.81	.83	.78	.73	.70	.70	.46	

* P < .05

*** P < .001

表4 行為傾向成分の因子構造

項 目	因 子		h ²
	I	II	
29 悩みを相談する	.81	.28	.74
30 考え方や生き方を学ぶ	.67	.33	.60
31 スポーツやゲームを楽しんだり, コンパをしたりする	.71	.14	.56
32 研究室に気楽に出入りする	.78	.20	.70
33 社会問題や政治問題を語り合う	.80	.21	.69
34 人間的に対等に近いつき合いをする	.71	.20	.59
35 アルバイトのあっせんをしてもらう	.57	.02	.40
36 大学生活のノウハウ(単位の取り方等)を教えてもらう	.64	.06	.56
37 授業の内容に関して質問する	.57	.16	.69
38 専門分野に関する指導をうける	.53	.14	.64
39 講義に積極的に出席する	.25	.22	.49
40 自主的な勉強会(自主ゼミ)を一緒にしている	.54	.20	.38
41 悩みを相談する	.27	.78	.72
42 考え方や生き方を学ぶ	.24	.81	.75
43 スポーツやゲームを楽しんだり, コンパをしたりする	.26	.62	.55
44 研究室に気楽に出入りする	.21	.75	.73
45 社会問題や政治問題を語り合う	.21	.71	.59
46 人間的に対等に近いつき合いをする	.18	.70	.61
47 アルバイトのあっせんをしてもらう	.13	.34	.50
48 大学生活のノウハウ(単位の取り方等)を教えてもらう	.12	.38	.65
49 授業の内容に関して質問する	.12	.60	.77
50 専門分野に関する指導をうける	.10	.61	.73
51 講義に積極的に出席する	.06	.56	.72
52 自主的な勉強会(自主ゼミ)を一緒にする	.19	.66	.63
寄 与 率 (%)	42.8	11.5	54.3

表5 各成分の大学別および全体的傾向

大 学		P	Q	R	全 体	
成 分						
認	「教師としての専門性」の因子	T	2.95 (0.55)	3.09 (0.59)	3.09 (0.67)	3.03 (0.58)
		S	3.96 (0.63)	3.90 (0.84)	4.10 (0.82)	4.00 (0.80)
	「社会的近づきやすさ」の因子	T	3.07 (0.49)	2.93 (0.54)	3.20 (0.52)	3.08 (0.51)
		S	3.54 (0.75)	3.43 (0.99)	3.65 (0.90)	3.55 (0.92)
知	「授業への熱意」の因子	T	3.07 (0.76)	3.14 (0.56)	3.39 (0.69)	3.20 (0.67)
		S	3.43 (1.15)	3.25 (1.19)	3.60 (1.13)	3.44 (1.17)
	「権威主義」因子	T	2.48 (0.79)	3.36 (0.99)	2.83 (1.27)	2.84 (1.05)
		S	2.80 (1.17)	2.86 (1.17)	2.83 (0.98)	2.83 (1.09)
感情	感 情	T	3.45 (0.51)	3.26 (0.65)	3.50 (0.35)	3.42 (0.50)
		S	3.87 (0.62)	3.70 (0.73)	3.84 (0.75)	3.79 (0.72)
行為傾向	「現 実」因子	T	2.09 (0.65)	2.04 (0.53)	1.90 (0.49)	2.01 (0.55)
		S	1.59 (0.65)	1.38 (0.62)	1.50 (0.68)	1.47 (0.66)
	「願 望」因子	T	2.88 (0.49)	3.22 (0.50)	2.85 (0.47)	2.96 (0.49)
		S	2.71 (0.77)	2.54 (0.96)	2.88 (0.98)	2.72 (0.95)
n		T	10	7	9	26
		S	338	663	755	1756

T:教師 S:学生
()内は標準偏差を示す。

表6 大学間のt値(「教師としての専門性」の因子)

	P	Q	R
P	—	n.s.	**
Q	1.36	—	***
R	3.01	4.52	—

** P < .01 *** P < .001

表7 大学間のt値(「社会的近づきやすさ」の因子)

	P	Q	R
P	—	*	*
Q	1.97	—	***
R	2.16	4.43	—

* P < .05 *** P < .001

表8 大学間のt値(「感情的成分」)

	P	Q	R
P	—	***	n.s.
Q	3.83	—	***
R	0.72	3.50	—

*** P < .001

さらに、「願望」因子でも評定値はやや高くなるとはいえ、ニュートラル・ポイントを超えておらず、学生は教師と現実の接触関係を持っていないだけでなく、願望さえも稀薄なことが示唆されている。次に、教師の結果についてみても、どの成分においても大学間に有意な差は認められない。全体的な傾向としては、感情的成分で肯定的、認知的成分でニュートラル、行為傾向成分では否定的な評定値を推測している。特に「現実」因子で、学生の評定値に合わせるかのように、低い評定値となっている点が特徴的である。

以上の結果をもとに、教師と学生の評定値を比較すると、「権威主義」因子を除く認知的成分や感情的成分で、教師より学生の方が肯定的な評定をしていることがわかる。反対に、行為傾向成分については、概して教師の方が学生よりも高く評定している。とりわけ、「現実」因子では、どの大学の教師も学生よりある程度高く評定している点が興味深い。いずれにせよ、「現実」因子に関して、教師と学生の評定値がニュートラル・ポイントを大きく下回ることは、現在の大学における教師-学生の現実の接触関係を如実に示すものといえよう。

表9は、教師のもつ価値観について、教師・学生の評定値の平均と標準偏差を大学別にまとめたものである。学生の結果は、理論を最上位に、宗教を最下位に評定し

表9 教師の価値観の平均・標準偏差

大学		P	Q	R	全体
経済	T	4.10 (1.02)	3.29 (1.25)	3.56 (1.72)	3.69 (1.35)
	S	4.07 (1.22)	3.61 (1.44)	4.06 (1.39)	3.89 (1.40)
理論	T	1.80 (1.01)	1.43 (0.79)	1.61 (0.86)	1.64 (0.88)
	S	1.64 (0.96)	1.65 (1.02)	1.78 (1.22)	1.71 (1.10)
審美	T	3.45 (1.19)	3.86 (1.57)	3.72 (0.87)	3.64 (1.17)
	S	3.40 (1.23)	3.65 (1.37)	3.67 (1.24)	3.61 (1.29)
権力	T	5.10 (0.91)	4.64 (1.44)	5.33 (1.09)	5.06 (1.12)
	S	4.07 (1.36)	4.25 (1.50)	4.29 (1.46)	4.23 (1.46)
社会	T	4.07 (1.39)	2.71 (1.38)	2.06 (0.81)	2.21 (1.21)
	S	2.73 (1.37)	2.95 (1.34)	2.69 (1.26)	2.80 (1.32)
宗教	T	4.65 (1.48)	5.07 (1.17)	4.72 (1.06)	4.75 (1.24)
	S	5.09 (1.07)	4.89 (1.32)	4.50 (1.31)	4.76 (1.29)
n	T	10	7	9	26
	S	338	663	755	1756

T:教師 S:学生
()内は標準偏差を示す。

ており、きわめて常識的なものとなっている。やはり、大学教師は学問・研究に最も価値を置く、非宗教的な人間と判断されているようである。教師の方は、理論を最上位に評定しているが、Qの教師を除いては、権力を最下位に評定しているのが特徴的である。このほかは、大学間および教師・学生間に大きな差異はみられない。

(3) 第I報の結果との比較

第I報では、大学における教師-学生の人間関係について平均的な像を浮き彫りにしたが、本研究では、主として特定の学科に所属する教師と学生に調査対象を限定した。したがって、学生および教師が推測した評定値はより現実にもつれたものになり、生々しい日常の関係を反映すると考えられる。ただし、今回の調査では教師のサンプル数が少なく、第I報との単純な比較は困難である。

学生の回答をもとにした認知的成分の因子構造については、既述したように若干の違いがみられるが、総じて各因子とも第I報よりポジティブな値となっている。つまり、第I報の「社会的近づきやすさ」の因子や「アカデミズム」の因子では、ニュートラル・ポイントより否定的な評定値であったが、本研究では、いずれも肯定的な評定値となっている。これは、感情的成分についても同様である。この理由は、調査対象の違いに伴うpassive contactの機会の多少による影響と思われる。しかし、passive contactはゼミあるいは授業で頻繁に教師と顔を合わせるといった程度の意味しかもたず、行為傾向成分には影響をもち得ない。それ故、「現実」因子に関

する学生の評定値は、第I報よりもむしろ低くなっているという意外な結果が見出された。「願望」因子では、第I報より評定値は高くなっているものの、ニュートラル・ポイントは超えておらず、教師との接触を必ずしも積極的に望んではいないことが明らかにされた。このような結果は、態度の3成分の観点からすると斉合性を欠き、不自然である。第I報では、学生の対教師態度はニュートラルから否定的な方向で3成分は斉合していたが本研究では、行為傾向成分だけが極端に否定的であり、不安定なものとなっている。参考までに教師の結果も述べておくと、認知的成分や感情的成分に関しては、第I報に近い評定値となっているが、行為傾向成分については、学生の傾向と同じく、むしろ低い評定値となっている。このことも、具体的な教師-学生の接触関係の厳しい実態を示す証左となっている。

研究 II

1. 目的

研究Iで明らかにされたように、専門教育を受けている段階でも、学生が自分の所属する学科の教師達と接触する機会をもっておらず、その願望さえも稀薄なことは、いささか予想外の結果であった。したがって、研究IIでは次の2つのことを目的とする。(1)現在の学生達が、これまでの学校教育の過程で、教師とどのような接触関係をもって来たかを検討する。(2)教師との接触が、比較的密接な学生と疎遠な学生では、意識面でどのよう

な違いがあるかを探索する。

2. 方法

(1) 調査対象

大学別の被験者数一覧は、表10に示される。地域別では、関東地区2校、東海地区5校の計7大学、いずれも専門教育を受けている3年生である。参考までに各大学の特徴を述べておくと、Aは国立の教育学部、Bは私立の工業大学である。Cは私立女子大の家政学部、Dは私立の法・商・農学部の学生である。Eは私立工業大学、Fは私立の文学部、Gは国立の理学部とできるだけ多様性をもたせた。

(2) 調査項目

教師との接触関係およびその願望を問う項目は、表11に示される。いずれの項目も5点尺度である。第I報や研究Iで用いた行為傾向成分項目とは、4項目異なるが、これは本研究が、小5・中2・高2時の担任教師との接触関係をも質問しているので、関連性をもたせる必要からである。新項目の番号は4・8・9・10である。もちろん、高校以下の教師との接触関係項目の表現は、変えてある。No12は、大学特有のものであるが残し、高校以下の代替項目として、「家庭内で困った事(両親・兄弟姉妹のことなど)を相談した」を入れた。また、これまでの調査では、学生が評定した教師は必ず複数であったが、今回はゼミナール指導(または予定)の教師1人に限定した。さらに、本研究のもう一つの目的である意識面での違いを探索する項目として、表12以下に示される大学への進学動機、大学教育や大学生活への満足度、価値観、日常生活でのエネルギーの費し方や他者との交流などの項目が設定された。調査は、1983年11月から1984年1月にかけて実施された。所要時間は30分程度であった。

3. 結果

(1) 学年段階別にみた教師との接触関係

小学校から大学までの各段階ごとに、教師とどのような接触関係をもっていたかを示すのが表11である。学年段階に応じて質問項目の内容が対応するよう配慮したが、

人間関係を規定する諸条件が各段階で異なっているのは当然であり、単純な比較には限界のあることを留意しておかねばならない。

学年が進むにつれて評定値が下降するのは、No2・4・5・8である。これらは、あいさつを交わしたり、一緒に楽しむといった表面的な接触を意味していると思われる。このうちNo4・8の大学の評定値は、他の学年よりいずれも有意に低い。中学・高校段階の評定値が高いのは、No1・10である。進路や学校内での困り事についての相談では、この時期の教師は比較的頼りにされているようである。大学の評定値が他の学年より有意に高いのは、No11である。この結果は、ゼミナールと関連する授業内容の専門性に起因すると考えられる。

全体の傾向としては、項目間でバラツキはあるものの、大学の評定値が第I報や研究Iと比べて、現実・願望とも尺度値が1程度高くなっている。この理由は、評定対象の違いによるものである。つまり、今回の調査で学生が評定した対象は、ゼミナール指導または予定の教師1人だけであり、大学における教師と学生の接触関係としては、最もポジティブな値と考えられる。また、高校以下の評定値に関しては、調査対象者が大学進学者であることを考慮すると、教師との一般的な接触関係は、これより低い値になることが推測される。

(2) 接触の程度による調査対象者の群別化

質問項目の内的一貫性をみるために、次の簡便法を用いた。学生の現実の接触評定値をもとに、12の評定項目それぞれの得点と全項目得点の総計との積率相関係数を算出した。その結果、 $r > .70$ 以上が9項目あり、最高が $r = .81$ (No10)、最低が $r = .57$ (No11)であった。したがって、内的一貫性は高いと判断できることから、12項目の合計得点を教師と学生の接触の程度を表す指標として用いる。そして、そのメディアンを中心としてM群100名、H・L群をそれぞれ100名ずつ分布の両端から抽出した。各群の平均と標準偏差は、H群48.06(4.92)、M群30.33(2.41)、L群15.42(2.86)である。以下の分析では、この3群を独立変数として用いていく。

(3) 大学への進学動機

各群の大学への進学動機をまとめたものが表12である。

表10 大学別の被験者数

性\大学	A	B	C	D	E	F	G	全体
男	36	85	0	115	49	35	20	340
女	58	0	69	24	1	39	8	199
計	94	85	69	139	50	74	28	539

表11 教師との接触関係の平均・標準偏差

小・中・高用の項目		小5	中2	高2	大塚	大塚	大学用の項目	
1	学校内での困った事(友人関係・部活動など)を相談した	2.39 (1.14)	2.66 (1.22)	2.43 (1.28)	2.08 (1.13)	3.52 (1.05)	1	大学生活を送る上で、困った事やわからない事を相談する
2	スポーツやゲームと一緒に楽しんだ	3.31 (1.22)	2.69 (1.30)	2.37 (1.32)	2.35 (1.39)	3.68 (1.06)	2	スポーツやコンパと一緒に楽しむ
3	考え方や生き方を学んだ	2.57 (1.18)	2.68 (1.21)	2.59 (1.31)	2.52 (1.27)	3.71 (1.05)	3	考え方や生き方を学ぶ
4	年賀状や暑中見舞を出した	3.73 (1.27)	3.53 (1.37)	3.22 (1.45)	2.29 (1.47)	3.65 (1.13)	4	年賀状や暑中見舞を出す
5	授業の内容に関して質問した	3.09 (1.22)	2.93 (1.25)	2.86 (1.32)	2.85 (1.33)	3.98 (0.97)	5	授業の内容に関して質問する
6	学校内の出来事などについて話し合った	2.86 (1.24)	2.92 (1.26)	2.56 (1.26)	2.21 (1.24)	3.56 (1.03)	6	世の中の出来事などについて話し合う
7	放課後、勉強を教えてもらった	1.95 (1.11)	1.95 (1.14)	2.14 (1.33)	2.12 (1.35)	3.62 (1.12)	7	自主ゼミ(読書会や勉強会)と一緒にする
8	廊下や校庭で会ったらあいさつをした	4.34 (0.86)	4.25 (0.97)	4.17 (1.01)	3.79 (1.28)	4.42 (0.81)	8	学内で会ったらあいさつをする
9	家へ遊びに行った	2.21 (1.52)	1.66 (1.17)	1.67 (1.23)	1.53 (0.98)	2.82 (1.21)	9	家へ遊びに行く
10	進路(中学・高校への進学等)の問題について相談した	1.99 (1.22)	3.13 (1.37)	3.76 (1.24)	2.51 (1.42)	4.15 (0.99)	10	進路(就職・大学院進学等)の問題について相談する
11	授業を一生懸命に聞いた	3.52 (1.12)	3.46 (1.20)	3.38 (1.23)	3.80 (1.32)	4.35 (0.82)	11	授業に積極的に出席する
12	家庭内での困った事(両親・兄弟姉妹のことなど)を相談した	1.63 (0.84)	1.89 (1.03)	1.75 (1.04)	2.53 (1.37)	4.21 (0.98)	12	研究室に気楽に出入する

† () 内は標準偏差を示す。

表12 大学への進学動機

項目	群			M			L		
	第1	第2	合計	第1	第2	合計	第1	第2	合計
1 専門的学問・技術を身につけるため	33	13	46	38	19	57	28	18	46
2 教養を高め人間的に成長するため	37	20	57	27	15	42	33	19	52
3 大学生生活をエンジョイするため	7	37	44	10	22	32	12	16	28
4 就職の条件をよくするため	15	8	23	6	13	19	7	12	19
5 学歴を得るため	4	11	15	5	9	14	7	9	16
6 就職しなくなかったから	1	7	8	3	3	6	3	7	10
7 皆がいくから	0	3	3	3	2	5	5	5	10
8 ただ大学へ入ればよいと考えて	0	0	0	2	6	8	1	6	7
9 親がすすめたから	1	0	1	1	2	3	1	7	8
10 その他	2	1	3	5	9	14	3	1	4

† 各群ともN=100なので、選択人数は同時に選択率(%)を示す。

第1選択では各群とも、「専門的学問・技術を身につけるため」、「教養を高め人間的に成長するため」が拮抗した主要動機としてあげられている。これは、岨山(1980)が京都大学で行なった調査結果の上位2項目と一致して

表13 所属学部・学科への進学決定理由

項目	群			H			M			L		
	選択順位	第1	第2	合計	第1	第2	合計	第1	第2	合計		
1 合格の可能性		25	16	41	19	19	38	26	29	55		
2 自分の性格適性		26	27	53	12	31	43	16	21	37		
3 将来の職業		31	20	51	38	21	59	32	14	46		
4 学問的関心		18	23	41	27	17	44	19	23	42		
5 地理的に便利		0	9	9	1	7	8	3	8	11		
6 その他		0	5	5	3	5	8	4	5	9		

† 各群ともN=100なので、選択人数は同時に選択率(%)を示す。

いる。ただし、岨山の調査では、大学への進学のもっとも強い動機として、新入生の59%が「専門的な学問や技術を身につけたかった」、ついで26.6%が「教養を高めて人間的に成長すること」と回答しており、2項目で85%以上が占められている。

第2選択についてみると、進学動機は多様になり、「大学生活をエンジョイするため」、「就職の条件をよくするため」、「学歴を得るため」といった項目の選択率も増えてくる。このように、「主な動機を1つだけあげる場合には、たてまえ的な回答が返ってきやすいのに対し、複数の回答を求めた場合には、たてまえと共に、ほんねも出てきやすい(岨山)」と考えられる。そこで、学生の意向をより広範に反映させるため、第1選択と第2選択を合計して χ^2 検定を行なった結果、その値は有意であった($\chi^2 = 34.99$, $df = 18$, $P < .01$)。

また、進学動機としての各選択項目は、内容面から便宜的に学問・技術・教養指向(No.1・2)、享楽指向(No.3)、実利指向(No.4・5)、消極指向(No.6・7・8・9)の4つのカテゴリーに分類可能である。そして、3群(H・M・L)×4カテゴリーのクロス表に基づいた群別の比較をすると、「就職したくなかったから」、「皆がいくから」、「ただ大学へ入ればよいと考えて」、「親がすすめたから」という消極指向が、H群12名に対して、M群22名、L群35名となっている。残差分析を行なうとH群とL群の調整された残差はそれぞれ-2.92と3.02になり、いずれも1%水準で有意である。このことから、H群は消極指向の者が有意に少ないのに対し、L群では有意に多いことがわかる。さらに、H群では享楽志向においても、調整された残差が2.27と有意であり($P < .05$)享楽指向の者が多いといえる。

次に、現在所属している学部・学科への進学を決定した理由についてまとめたものが表13である。第1選択と第2選択を合計すると、「合格の可能性」がH群41名、

表14 所属学部・学科の志望順位

項目	群		
	H	M	L
1 第1志望	48	43	47
2 第2志望	30	34	33
3 第3志望以下	22	23	20

† 各群ともN=100なので、選択人数は同時に選択率(%)を示す。

M群38名、L群55名であるのに対し、「自分の性格適性」を選択したのはH群53名、M群43名、L群37名であり、逆の傾向をみせている。しかし、全体としては統計的に有意な差は認められなかった($\chi^2 = 9.76$, $df = 10$, $n.s.$)。

表14、表15は、現在所属している学部・学科への入学が自分の志望と一致していたか否かに関するものである。いずれも3群間に有意な違いはない。注意しておかねばならないことは、表15にみられるように、入学時に志望の学部・学科とは異なっている学生が3分の1は存在することであり、彼らがそのまま専門課程へ進んでいることである。

(4) 大学教育・大学生活への満足度

現在までの大学教育への満足度を示したのが表16である。「不満である」の項目選択率がL群で高いような傾向もみられるが、有意な差は認められない。($\chi^2 = 7.73$, $df = 10$, $n.s.$)。しかし、全体の6割近くの学生が、専門教育を受けている時期になっても不満の方向に回答していることは、やはり大学教育のあり方自体が問題となりそうである。また、表16の中で「満足」の方向および「不満」の方向に回答した被験者達が、その理由として挙げているものを整理したのが表17、表18である。満足の理由としては、第1選択と第2選択を合計すると、H群が「納得のいく専門教育を受けているから」の選択率

表15 所属学部・学科の志望位置づけ (第2志望以下の人)

項目	群(人数)		
	H(52)	M(57)	L(53)
1 大学のランク, 学部も異なる	21	25	19
2 学部は同じだが, 大学のランクが異なる	21	20	16
3 大学のランクは同じだが, 学部が異なる	3	5	8
4 大学のランク, 学部は同じだが, 学科が異なる	7	7	10

表16 大学教育への満足度

項目	群		
	H	M	L
1 満足である	5	5	6
2 どちらかといえば満足である	39	37	31
3 どちらかといえば不満である	39	43	40
4 不満である	15	15	23
無記入	2	0	0

† 各群ともN=100なので, 選択人数は同時に選択率(%)を示す。

が他の2群と比較して高いのに対し, M群, L群は「環境や設備にめぐまれているから」の選択率がH群より高い傾向にある。しかし, χ^2 値は16.31 ($P < .25$)であり, 有意ではない。不満の理由では, L群が「興味のもてる授業が少ないから」を選択している割合が高いのが目立つ程度で, 3群の間に差はみられない。

表19は, 現在の大学生活に対する満足度を示したものである。3群の間に大きな違いはなく, 大ざっぱに言えば, 7割弱の学生が大学生活に満足しているようである。前問の大学教育に対する満足の割合が4割程度であったのとは比べると, その差は顕著である。したがって, 満足している理由に注目する必要がある。表20にまとめられている理由の中で, 第1選択と第2選択を合計すると, 「自由な時間がたくさんあるから」, 「誰からも干渉されずに好きなことができる」などの, 大学の本質とは程遠い項目が, かなりのウェイトを占めていることがわかる。全体の χ^2 値は有意である ($\chi^2 = 21.08$, $df = 12$, $P < .05$)。群間の比較では, 「先生と親しくなり指導を受けられるから」で, H群19.1%に対して, M群4.2%, L群1.6%となっている。残差分析を行なうと, H群とL群の調整された残差は3.75と-2.26になり, それぞれ1%と5%水準で有意となっている。このほか, 「専門コースの授業に興味をもって取り組んでいるから」を挙げている割合は, H群36.8%, M群32.4%, L群26.2%

表17 大学教育に満足している理由

項目	群(人数) 選択順位	H (44)			M (42)			L (37)		
		第1	第2	合計 (%)	第1	第2	合計 (%)	第1	第2	合計 (%)
1 授業内容がアカデミックだから		3	2	5 (11.4)	1	4	5 (11.9)	3	3	6 (16.2)
2 知的な興味を刺激されたから		20	7	27 (61.4)	14	7	21 (50.0)	18	4	22 (59.5)
3 教養科目などで幅広い知識が得られたから		8	12	20 (45.5)	9	7	16 (38.1)	9	5	14 (37.8)
4 第2外国語を学べたから		0	2	2 (4.5)	0	0	0 (0.0)	0	4	4 (10.8)
5 納得のいく専門教育を受けているから		8	7	15 (34.1)	3	5	8 (19.0)	3	3	6 (16.2)
6 先生が熱心に指導してくれるから		2	7	9 (20.5)	7	5	12 (28.6)	0	5	5 (13.5)
7 環境や設備にめぐまれているから		0	5	5 (11.4)	5	7	12 (28.6)	3	10	13 (35.1)
8 その他		3	2	5 (11.4)	3	7	10 (23.8)	1	3	4 (10.8)

† () 内の%は合計すると200%になる。

表18 大学教育に不満の理由

項目	群(人数)			H (54)			M (58)			L (63)		
	選択順位			第1	第2	合計 (%)	第1	第2	合計 (%)	第1	第2	合計 (%)
1 授業内容がむづかしすぎるから	4	3	7 (13.0)	1	6	7 (12.1)	3	1	4 (6.3)			
2 興味のもてる授業が少ないから	26	6	32 (59.3)	22	8	30 (51.7)	29	13	42 (66.7)			
3 教養科目がつまらなかったから	2	8	10 (18.5)	3	3	6 (10.3)	6	2	8 (12.7)			
4 外国語がつまらなかったから	3	1	4 (7.4)	2	2	4 (6.9)	0	2	2 (3.2)			
5 納得のいく専門教育が受けられないから	7	14	21 (39.0)	17	9	26 (44.8)	13	13	26 (41.3)			
6 先生が機械的にしか指導してくれないから	7	10	17 (31.5)	6	14	20 (34.5)	7	17	24 (38.1)			
7 環境や設備にめぐまれないから	5	11	16 (29.6)	5	11	16 (27.6)	1	13	14 (22.2)			
8 その他	0	1	1 (1.9)	2	5	7 (12.1)	4	2	6 (9.5)			

↑ () 内の%は合計すると200%になる。

表19 大学生生活への満足度

項目	群		
	H	M	L
1 満足である	19	15	15
2 どちらかといえば満足である	49	56	46
3 どちらかといえば不満である	28	21	25
4 不満である	2	8	14
無記入	2	0	0

↑ 各群ともN=100なので、選択人数は同時に選択率(%)を示す。

である。不満の理由は表21に示されるが、第1選択と第2選択を合計したクロス表の χ^2 値は9.18で、有意ではない。群間の比較では、「夢中になれるものが何もないから」を選択している割合が、H群53.3%、M群51.7%に対し、L群66.7%であった。

(5) 生き方の価値観

表22の9つの項目は、青木(1970)を参考に作成したものである。これは、Sprangerの6類型に、No3(手段)、No4(享楽)、No8(消極)を加えたものである。ここでいう手段とは、大学生生活を就職と結びつけているという意味である。5段階尺度で各項目に対する肯定度を評定させた結果、「人々が自由・平等になるため努力

表20 大学生生活に満足している理由

項目	群(人数)			H (68)			M (71)			L (61)		
	選択順位			第1	第2	合計 (%)	第1	第2	合計 (%)	第1	第2	合計 (%)
1 専門コースの授業に興味をもって取り組んでいるから	16	9	25 (36.8)	12	11	23 (32.4)	8	8	16 (26.2)			
2 クラブ活動が楽しいから	10	10	20 (29.4)	12	8	20 (28.2)	11	9	20 (32.8)			
3 よい友人にめぐまれているから	21	18	39 (57.4)	32	15	47 (66.2)	15	22	37 (60.7)			
4 先生と親しくなり指導を受けられるから	4	9	13 (19.1)	0	3	3 (4.2)	0	1	1 (1.6)			
5 自由な時間がたくさんあるから	11	10	21 (30.9)	4	27	31 (43.7)	16	13	29 (47.5)			
6 誰からも干渉されず好きなことができるから	6	11	17 (25.0)	9	4	13 (18.3)	7	8	15 (24.6)			
7 その他	0	1	1 (1.5)	2	3	5 (7.0)	4	0	4 (6.6)			

↑ () 内の%は合計すると200%になる。

表21 大学生生活に不満の理由

項目	群(人数)			H (30)			M (29)			L (39)		
	選択順位	第1	第2	合計 (%)	第1	第2	合計 (%)	第1	第2	合計 (%)		
1 専門コースの授業に興味をもって取り組めないから		7	5	12 (40.0)	9	5	14 (48.3)	8	10	18 (46.2)		
2 夢中になれるものが何もないから		11	5	16 (53.3)	10	5	15 (51.7)	20	6	26 (66.7)		
3 よい友人にめぐまれないから		0	3	3 (10.0)	0	1	1 (3.4)	1	2	3 (7.7)		
4 先生との触れ合いがほとんどないから		5	7	12 (40.0)	1	4	5 (17.2)	2	7	9 (23.1)		
5 通学や授業に時間をとられすぎるから		6	2	8 (26.7)	6	8	14 (48.3)	4	8	12 (30.8)		
6 誰からも干渉されないので生活がルーズになっているから		1	4	5 (16.7)	0	3	3 (10.3)	2	4	6 (15.4)		
7 その他		0	4	4 (13.3)	3	3	6 (20.7)	2	2	4 (10.3)		

† () 内の%は合計すると200%になる。

表22 価値観の平均・標準偏差

項目	群	H	M	L	F
1 人々が自由・平等になるため努力する		3.66 (1.29)	2.96 (0.91)	3.29 (1.18)	9.46***
2 芸術的創作に生きがいを感じる		3.64 (1.42)	3.27 (1.24)	3.29 (1.28)	2.51
3 有名会社に就職するため学校の成績を良くする		3.14 (1.46)	3.00 (1.15)	2.64 (1.04)	4.42**
4 学生時代という許された自由な期間をせい一杯楽しむ		4.70 (0.98)	4.38 (0.86)	4.32 (0.97)	5.00**
5 金をもうけ、財産をたくわえることを目的とする		3.32 (1.54)	2.87 (1.09)	3.08 (1.13)	3.15*
6 自分の信ずる宗教をひろめて人々を救済するために努力する		1.61 (1.35)	1.62 (0.87)	1.47 (0.70)	0.69
7 学生時代は、より深い学問的知識を得るために努力する		4.04 (1.19)	3.73 (0.86)	3.57 (1.16)	4.90**
8 勉強も、クラブ活動も、遊びも適当にやり、決して過激な生き方をしない		2.55 (1.57)	2.48 (1.09)	2.31 (1.24)	0.89
9 人々を支配したり管理したりする		2.57 (1.60)	2.24 (1.11)	2.21 (1.13)	2.36

† () 内は標準偏差を示す。 * P < .05 ** P < .01 *** P < .001

する」、「有名会社に就職するため学校の成績を良くする」、「学生という許された自由な期間を精一杯楽しむ」、「学生時代は、より深い学問的知識を得るために努力する」の項目で、H群はL群より有意に高い評定値を示している。このことは、H群の学生の方が、「よく学び、よく遊べ」式の積極性を持ち、将来への見通しを立て、社会に対しても目を向けようとする姿勢をもってしていることを

示唆している。

(6) エネルギーの費し方

現在の生活の中で、「何に」対してエネルギーを費しているかをみたのが表23である。第3選択までを合計すると、第1位が「友だちとのつき合い」、次いで「個人的な趣味」、「クラブ活動」が続いており、「専門コースの勉強」は、「アルバイト」と肩を並べる程度の第5位

表23 日常生活におけるエネルギーの費し方

項目	H				M				L			
	第1	第2	第3	合計	第1	第2	第3	合計	第1	第2	第3	合計
1 専門コースの勉強	15	12	10	37	23	7	12	42	12	6	6	24
2 教養的な勉強	10	7	9	26	3	5	5	13	4	7	8	19
3 就職のための勉強	7	4	6	17	0	11	6	17	2	3	5	10
4 クラブ活動	21	10	7	38	22	9	8	39	19	9	4	32
5 個人的な趣味	22	15	13	50	17	17	15	49	27	12	18	57
6 アルバイト	6	8	15	29	6	16	15	37	6	21	15	42
7 友だちとの付き合い	12	27	13	52	15	21	15	51	12	26	22	60
8 旅行・レジャー	1	7	11	19	4	8	8	20	6	3	9	18
9 家事手伝い	1	0	1	2	2	3	0	5	0	3	1	4
10 ボランティア活動	1	0	0	1	1	0	2	3	1	1	2	4
11 異性との交際	2	8	14	24	4	2	12	18	7	9	9	25
12 その他	1	1	3	5	3	1	2	6	4	0	1	5

↑ 各群ともN=100なので、選択人数は同時に選択率(%)を示す。

表24 悩みの相談相手

項目	H				M				L			
	第1	第2	第3	合計	第1	第2	第3	合計	第1	第2	第3	合計
1 なりゆきにまかせる	12	16	23	51	11	19	33	63	23	25	28	76
2 自分で考える	71	17	7	95	74	20	2	96	63	30	5	98
3 親に相談する	3	10	20	33	1	6	18	25	0	7	8	15
4 友人に相談する	10	45	24	79	10	43	28	81	11	30	37	78
5 先輩に相談する	1	4	8	13	2	4	8	14	2	4	5	11
6 先生に相談する	1	1	5	7	0	2	3	5	0	0	2	2
7 兄弟姉妹に相談する	0	5	7	12	0	5	3	8	0	2	4	6
8 親類の人に相談する	0	0	0	0	1	0	2	3	0	1	0	1
9 その他	2	2	6	10	1	1	3	5	1	1	11	13

↑ 各群ともN=100なので、選択人数は同時に選択率(%)を示す。

である。この結果は、矢倉(1984)が引用している日本リクルートセンター調査の結果(1981)と一致している。本研究と項目内容はやや異なるが、トップが「友だちとの付き合い」、第2位が「クラブ・サークル・同好会活動」、第3位が「趣味・読書」、そして第4位が「大学での勉強(上位3選択で38%)」となっている。群別の傾向では、「専門コースの勉強」、「教養的な勉強」、「就職のための勉強」で、H群がL群より選択率が高いのに対し、「個人的な趣味」、「アルバイト」では、その逆になっている。

(7) 悩みの相談相手

表24は、日常生活の中で悩みをもった場合の解決法をまとめたものである。第1選択をみると、約70%の学生が「自分で考える」をあげている。そして、「なりゆきにまかせる」、「友人に相談する」が10%を超える程度で続いている。「先生に相談する」は、H群に1名存在するだけである。第3選択までの合計になると、やはり「友人に相談する」が増えてきて約80%となる。しかし、裏を返せば約20%の学生は、悩みを相談する友人をもっていないことにもなる。この結果は、「日本の青年の4人に1人の割合で、心をうちあけて話せる友人をもたない孤独な青年がいる(松原, 1979)」とも合致する。群

問で特徴的な傾向は、「なりゆきにまかせる」という回答がH群51名, M群63名に対し, L群が76名となっていることである ($\chi^2 = 24.48$, $df = 16$, $P < .10$)。

結 語

研究 I は、大学における教師—学生の間関係の実態を明らかにするため、3つの具体的な集団を調査対象とした。加えて述べれば、これらの集団は、いずれも教育や人間行動に関心をもった学生や教師から成る集団である。しかし、学生の回答から得られた結果は、認知的成分や感情的成分でニュートラル・ポイントを超えた肯定的な評定値が示されるものの、行為傾向成分の「現実」因子で極端に低い評定値となり、「願望」因子でもニュートラル・ポイントを超えるに至っていない。つまり、現実的な接触関係がほとんどないばかりでなく、接触の願望さえも持っていないことが明らかにされた。簡単に言えば、学生の持つ対教師態度は「敬して遠ざける」式のものであることが見出されたのである。

研究 II は、そうした学生達が、これまでの学校教育の過程で、教師とどのような接触関係をもってきたかを検討した。さらに、教師との接触が疎遠な学生達の意識面での特徴も同時に探索した。その結果、学年段階が進むにつれて、教師との表面的な接触関係は減少することがわかった。また、評定対象をゼミナール指導または予定の教師 1 人に限定すると、現実の接触関係の評定値は上昇し、ニュートラル・ポイントを超える項目も現れ、接触の願望もかなり強いことが明らかにされた。教師との接触が疎遠な学生は、密接な学生と比べると、大学への進学動機で消極的理由を選択する割合が高くなり、学生生活を積極的に生きようとする姿勢も弱い。その他、日常生活でも勉強より、個人的な趣味やアルバイトを重視する傾向が見出された。

前述した矢倉 (1984) が指摘しているように、最近の学生は“なぜ大学へ行くのか”という問いに対し、「自

由な時間をもつこと」、「親友を得ること」、「自分なりの哲学・生き方をつかむこと」といった回答が上位に並び、俗にいう大学レジャーランド化へのあこがれが強いことも確かである。一方、受け入れ側の教師達も、“どうせ学問する気はないのだから”、“一生懸命教えても疲れるだけ”というような態度で臨めば、ただの単位認定者と取得者だけの人間関係になり、大学教育の崩壊に拍車をかけることになってしまうであろう。本研究でも明らかにように、学生が、最も接触しているゼミナール指導の教師に対しては、さらに強い接触願望をもち、実際の授業にも積極的に出席しているという事実を、教師の側も真剣に受け止める必要があるであろう。大学教育が大衆化し、一部のエリートだけを対象としているのではない今日のような状況では、まず学生が教師を身近な存在としてとらえることこそが、教育効果を上げていく第一歩ではないかと思われる。

文 献

- 青木孝悦 1970 大学生の価値類型について 心理学研究, 40, 83-89.
- 岩井勇児 1980 愛知教育大学学生の進路意識: II 愛知教育大学研究報告, 28, 61-78.
- 松原治朗 1974 日本青年の意識構造 弘文堂
- 大橋正夫・吉田俊和・坂西友秀 1982 大学における教師—学生の間関係 (I) 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科), 29, 279-297.
- 唄中 達 1981 受験体験と進路選択 笠原 嘉・山田和夫編 キャンパスの症状群 弘文堂
- 矢倉久泰 1984 大学グラフィティー データでみる大学生の“顔”—世界, 463, 特集・大学生諸君—いま大学をレポートする— 岩波書店, 128-133.

ABSTRACT

INTERPERSONAL RELATIONSHIP BETWEEN COLLEGE STUDENTS
AND THEIR TEACHERS

Toshikazu YOSHIDA and Tomohide BANZAI

Two studies were conducted. In the first study, 341 undergraduates (junior and senior) from three universities were given a questionnaire to assess their relationships toward their teachers. Interpersonal relationship was here defined as interpersonal attitude composed of three components-cognitive, feeling, and action tendency. On 52 scales students rated each of their teachers belonging to the same course of the faculty, on the other hand, teachers were asked to infer their students' average responses on the same scales.

The main results were as follows:

1. Students' rating scores were rather positive in cognitive and feeling components.
2. In action tendency component, however, those scores were as extremely negative as that inferred by teachers.

In the second study, 539 undergraduates (junior) from seven universities were given a questionnaire to assess their relationships toward their teachers and their orientations toward college life. Recalling three of their teachers, charged in 5th, 8th, and 11th grade, students rated each of them as well as their seminar teacher in action tendency components.

Major finding obtained were as follows:

1. Average rating scores toward their seminar teachers appeared to be neutral.
2. As the grade go up, the degree of superficial contact with their teachers seemed to be on the decrease.
3. Based on rating scores toward their seminar teachers, students were classified three groups (H, M, and L). Students of H-group tended to select more active reasons for their entrance, and to approve more important value of their college life.