

学生のソーシャル・キャピタルを 高めるための大学の取り組み：

大学教員への質問紙調査

研究代表者：坂本 真士 (心理学科・教授)

研究分担者：芳賀 道匡 (大学院文学研究科)

高野 慶輔 (大学院文学研究科・
日本学術振興会)

西河 正行 (大妻女子大学人間関係学部)

1 問題

1-1 学生の精神的健康の問題

学生の精神的健康は必ずしも好ましいものではなく、学生の不適応が増加したり精神的健康が悪化したりしているという指摘もある。たとえば自殺者数の増加が挙げられる。大学生の自殺者数が年間の自殺者数全体に占める割合は、この30年間1.0%前後で推移してきたが、2005年から徐々に増加し、2008年以降は1.6～1.7%（自殺者数は500人前後）と以前と比べ高い水準となっている（警察庁統計、2013などをもとに集計）。また、九州大学の新入生全員への質問紙調査の、14年間の変化を調べた一宮・馬場園・福盛ほか（2003）によると、男女ともに、1994年頃から対人緊張感、友人作りが不得手であるための孤独感、恒常的なイライラ感などを自覚する学生の割合が増加し、1996年以降はそれ以前に比べて1.5～2.2倍に増加した状態で推移していた。

1-2 不適応の防止や精神的健康を高めるための様々な取り組み

このような現状を踏まえ、大学生の不適応を予防し精神的健康を高めることは、学生や大学教職員のみならず、社会的にも大きな関心となっており、そのための取り組みも様々な大学で行われている（西河・坂本、2005；坂本・及川・伊藤ほか、2010）。これらには以下のようなものがある。まず、入学時ガイダンスを利用した取り組みが挙げられる。たとえば、学外宿泊型のガイダンスを行い、学生相互や上級生との親睦を図ったり、教職員との信頼感を高めたりする試みがある（例：坂田・佐久田・奥田ほか、2005；辻野・森川・西ほか、2010）。また、授業や自主ゼミなどを利用して、新入生のキャンパス生活への適応促進、問題発生の予防や心理的発達の促進を目指した試みが行われている（例：森田・岡本、2006；坂本・

西河, 2002)。ほかにも、学生が問題を相談できるようにするため、大学の学生相談機関を拡充したり、学生の進路決定や就職活動に関する悩みを相談できるようキャリアカウンセリングや就職指導に関する専門部署を設置したり、学生の生活上・修学上の悩みに学生目線から応えるため、指導を受けた上級生が相談にあたるピアサポーターや学習サポーターの制度を設けたりしている（日本学生支援機構, 2007）。

1-3 ソーシャル・キャピタルとキャンパス生活

これらの取り組みの多くは、近年、脚光を浴びているソーシャル・キャピタル（social capital; 以降 SC と略記）からまとめることができる。SC は、教育学、社会学、政治学や保健学などでも使われている概念であり、多様な領域で研究されているためか、概念的定義にコンセンサスがあるわけではない。そこで本研究では Kawachi, Subramanian & Kim (2008), Krishna & Uphoff (1999), Putnam (2000) を参考に、SC を「個人が所属している集団とのつながりや身のまわりの社会環境から得る心理社会的リソースの認知（認知的 SC）およびそのリソースを生み出しうる社会的ネットワークや役割、組織、制度、規則（構造的 SC）」と定義する。これまでの研究で、地域における自殺予防や精神的健康に関して、地域の SC の重要性が指摘されている（例：木村・山崎・佐藤ほか, 2009；本橋・金子・山路, 2005）。地域住民にとって居住地域が重要な生活空間であるように、学生にとってはキャンパスが重要な生活空間であり、学生を対象に構造的 SC と健康や適応との関連を調べることは可能と思われる（例：Theall, De Jong, Scribner et al., 2009）。また、芳賀・坂本（2013）は、大学生を対象に半構造化面接を行い、学生のキャンパス生活における認知的 SC の構成要素として、信頼、親近感、ネットワーク、互酬性の 4 つを挙げている。

具体的に、認知的および構造的 SC と精神的健康や適応との関連を説明する。適応のよい学生は、キャンパスで学科内外の学生たちと知り合い、インフォーマルなネットワークを築く。そして接触を繰り返す中で互いの親近感が高まり、信頼を強めていく。さらに、信頼関係をもとに、たとえば「授業でわからないことがあったら友だちに聞けばわかる範囲で答えてくれるだろうし、逆に聞かれればわかる範囲で答えてあげよう」という、援助の互酬性に関する期待が生じる。また相互に信頼関係があれば、「友だちの知り合いの学生だから」「同じ学科の人だから」などの理由で、よく知らない学生同士であっても援助や感情のやりとりがあるだろう。同様のことは、学生がもつフォーマルなネットワーク（教職員、専門相談機関の相談員、ピアサポーターなど）においても言える。つまり、適応のよい学生は、フォーマルな関係の人々ともネットワークを作り、その人たちに親近感や信頼をもち、求めれば適切な援助が受けられることを期待する。このように、学生がうまく適応できていれば、学生や教職員に対して高い認知的 SC をもつと考えられる。そして、地域における研究で示唆されているように、キャンパスにおいても認知的 SC が高いことが精神的健康につながると考えられる。

学生がキャンパスにおいて高い認知的 SC をもつことと、大学側がキャンパスにおいて提供する構造的 SC とは関連しているだろう。たとえば、入学時に学外宿泊型のガイダンスを実施し、学生同士あるいは学生―教員間のネットワークを作りやすくしている大学は、そうでない大学に比べると、学生の認知的 SC は平均して高いと思われる。また、学生がキャンパス生活で利用できる制度（ピアサポート制度など）や組織（学生相談機関など）が整っている大学の方が、そうでない大学よりも、学生の認知的 SC は平均して高いと思われる。

1-4 学生の SC と精神的健康に関する研究プロジェクトについて

ここまで述べて来たように、学生の精神的健康や適応は、キャンパス生活における SC の点から考えることができる。ここで重要なのは、学生の精神的健康や学生がもっていると認知する SC（認知的 SC）は個人的な要因であるが、これらの変数は、学生が属するキャンパスの環境（例：学科教員の取り組み、ピアサポート制度や学生相談活動の充実度）にも依存しているという点である。したがって、SC と学生の精神的健康との関係について検討する際には、学生の認知的 SC と精神的健康を測定する「学生レベルの研究」と、学生の所属するキャンパスにおける構造的 SC を含んだ環境について測定する「大学レベルの研究」の両方が必要である。しかしながら、大学レベルと学生レベルという2つの層に同時に調査を実施し、その関係を調べた研究は管見する限り存在しない。そこで、筆者らは、全国38の大学から協力を得て、大学と学生の2つのレベルに同時に調査を行い、両者の関係を調べた。大学レベルにおいては、構造的 SC を豊かにする取り組みに関して大学教員と学生相談機関に質問紙調査を実施した。学生レベルにおいては、各大学において心理学の授業を受講する学生に質問紙調査を実施し、精神的健康や大学満足度、認知的 SC などを調査した。

本論文では、このうち、大学教員に対して行った質問紙調査の結果について報告する。具体的には、各大学の取り組みの概要を示し、同様の調査をした全国規模の調査と比較する。また、キャンパスの学生数や学科の在籍学生数を学科の専任教員数で除した「教員当たり学生数」などとの関連を検討する。

2 方法

2-1 研究全体についての説明

調査対象の抽出と依頼 本研究では、同一大学の学生、大学教員、学生相談担当者の三者に対し別々の質問票を実施した。その際、対象とする大学および学生の抽出に当たっては無作為抽出や悉皆調査が理想的であるが、現実には困難である。次善の策として本研究では縁故法による任意抽出を行うが、大学間で抽出する学生をなるべく均質にする必要がある。そこで、対象となる学生を、心理学科¹⁾およびその近接領域の学科²⁾に所属する1年生とし、心理学関連の授業内で調査を実施した。さらに、国公立・私立の比率や地域・大学規模に

表 1 研究協力校の属性

		本研究		全国(参考) ^{a)}	
		度数	%	度数	%
国公立別	国公立	6	15.80%	178	22.70%
	私立	32	84.20%	605	77.30%
地域別	北海道・東北	5	13.20%	83	10.60%
	関東	19	50.00%	257	32.80%
	中部	5	13.20%	131	16.70%
	近畿	5	13.20%	161	20.60%
	中国・四国	2	5.30%	70	8.90%
	九州・沖縄	2	5.30%	81	10.30%
学生数別	100以下	0	0.00%	32	4.10%
	101～500	2	5.30%	104	13.30%
	501～1000	3	7.90%	133	17.00%
	1001～5000	14	36.80%	349	44.60%
	5001～10000	6	15.80%	102	13.00%
	10001～	13	34.20%	63	8.00%
計		38	100.00%	783	100.00%

注：a)「全国(参考)」は文部科学省(2012)の集計である

よる偏りを、日本全国の大学からなるべく少なくするよう配慮し調査対象を抽出した。結果として、全国38の大学に調査を依頼し協力を得た。表1に本研究に参加していただいた大学(以降、研究協力校)について、国公立別、地域別、学生数別に集計した結果をまとめた。なお、同表には全国の大学に関する統計(文部科学省, 2012)から集計した結果を参照値として掲載した。全国の大学と本研究の協力校の所在地を比べると、研究協力校は北海道から九州まで分布していたが、中でも関東地方の大学に半数が集まっていた。これは著者らはいずれも関東地方の大学に在籍しており、その縁故によって調査を進めたために生じたものである。また、大学の学生数別に集計すると、本研究は学生数の大きい大学を多めに抽出していた。これは、心理学科を有する大学が比較的規模の大きい大学に多かったためだと思われる。

著者らは、選定した大学に勤務する旧知の教員1名(以降、「窓口教員」とする)に調査を依頼した。この教員に当該大学における調査の窓口になっていただき、学生、教員、学生相談担当者の三者に対する質問票の実施および回収を依頼した。

調査時期 学生にとってのSCは、学生が入学した4月時点ではまだ希薄だと思われる。そこで、学生がキャンパス生活に慣れてきた9月以降に質問紙調査を実施した。実際には、研究協力校の授業の進行などの事情もあり、大学によって調査した時期は異なっていた。結果的に、調査時期は2012年9月中旬から2013年1月中旬までとなった。

倫理的配慮 調査の実施に際しては、以下のような倫理的配慮を行った。学生に対する質問紙調査では、無記名での回答とし、回答は自由意志であること、調査への参加・不参加は成績評価とは無関係であることを質問票の表紙にて明示した。教員および学生相談担当者への質問紙調査については、質問票では個人の意識ではなく大学あるいは所属学科の取り組みを問うため、同じ部署の人と相談し回答して構わないこと、回答しにくい項目は飛ばして回答して構わないことを質問票の表紙にて明示した。なお、本研究は本学部研究倫理委員会の承認を得て実施した。

2-2 教員に対する質問紙調査

参加者 前述の38大学に勤務する教員38名に対し質問票への回答を依頼し、全員から回答を得た。

質問票 研究の目的は、学生が享受するキャンパスの構造的SCを豊かにする取り組みが、大学によってどの程度行われているかを調査することであった。そこで、先行研究(Krishna & Shrader, 1999; 日本学生支援機構, 2007)をもとに、以下の変数を取り上げた。新入学時ガイダンス、クラス担任制度、不適應学生の状況把握と対処、学生との双方向コミュニケーション、学生同士のネットワーク作りへの教員の意識と行動、学生が利用できる相談機関や制度。質問項目は、「大学等における学生生活支援の実態調査」(日本学生支援機構, 2006)などを参考にして独自に作成した。質問項目を表2に示した³⁾。

手続き 研究協力校の窓口教員あてに質問票を送付し、回答を依頼した(または著者らが直接持参した)。質問票回答後は、回収済みの学生用の質問票、学生相談担当者への質問票と合わせて、第一著者まで返送してもらった(あるいは著者らが直接訪問し回収した)。

2-3 研究協力校についての情報取得

研究協力校および学科(学部・コース)の以下の属性について、各大学のホームページから情報を取得した。取得した情報は以下の通りである;所在地、国公立の別、学生数(大学全体、心理学科のあるキャンパス、および心理学科)、専任教員数(心理学科が含まれる学部、および心理学科)。

表2 本研究で大学教員に向けて実施した質問票の項目

大問	小問	調査項目
1		新入学時ガイダンス
	(1)	ガイダンスの日数・形式
	(2)	ガイダンスの内容(「その他」含め10種類) ^{a)}
	(3)	新入生同士を知り合いにさせるための活動(自由記載)
2		専攻内における学生と教員との関係について
		クラス担任制度
	(1)	クラス担任制度の有無
	(2)	1クラスあたりの学生数
	(3)	クラス担任と学生とが個別面談する機会の有無
	(4)	クラス担任制度がある学年(自由記載あり)
		不適応学生の状況把握と対処 ^{b)}
	(5)	不適応学生について学科教員で情報共有する方針の有無
	(6-1)	不適応学生に関する学科の対処(呼び出しなど)
	(6-2)	不適応学生の親への連絡(学科としての対処)
		学生との双方向コミュニケーション(教育)
	(7-1)	教育において、双方向コミュニケーションをとるという学科方針の有無
	(7-2)	教育における双方向コミュニケーションに関する制度の有無(自由記載あり)
		学生との双方向コミュニケーション(教育以外)
	(8-1)	教育以外において、双方向コミュニケーションをとるという学科方針の有無
	(8-2)	教育以外における双方向コミュニケーションに関する制度の有無(自由記載あり)
		学生との双方向コミュニケーションへの大学からの支援
	(9-1)	双方向コミュニケーションのためのマニュアルやパンフレットの配布
	(9-2)	双方向コミュニケーションのための研修会や講演会
	(9-3)	双方向コミュニケーションに悩む教員のための相談制度の有無
		学生同士のネットワーク作りへの教員の意識と行動 ^{c)}
	(10-1)	学生同士のネットワークを作るための教員同士の情報交換の実施
	(10-2)	学生同士のネットワークを作るための実践の実施(自由記載あり)
	(11-1)	学科での取り組み
	(11-2)	大学からの推奨
3		学生が利用できる相談機関や制度
	(1)	相談機関や制度の有無(7種類) ^{d)}
	(2-1)	ピアサポーター制度の有無
	(2-2)	学習サポーター制度の有無

注：a) 因子分析の結果、情報提供因子とネットワーク作り因子に分かれたため、合成得点として「情報提供得点」「ネットワーク作り得点」を算出した。

b) (5)～(6-2)の3項目の内的一貫性が確認されたため、合成得点として「状況把握・対処得点」を算出した。

c) (10-1)～(11-2)の4項目の内的一貫性が確認されたため、合成得点として「ネットワーク作りへの意識・行動得点」を算出した。

d) 学生が利用できる相談機関の種類を合計して「相談機関の種類得点」とした。

3 結果

3-1 データ分析の概要

まず、本研究と比較可能な先行研究からデータを引用しつつ、サンプル全体（38校）の傾向について結果を示した。その後、調査票の質問が、大学での取り組みに関する問いと心理学科での取り組みに関する問いに分かれていることから、これらを分けて、大学あるいは心理学科の属性によって回答が異なるか検討した。

3-2 データ全体についての分析

(1) ガイダンス（大問1）

ガイダンスの日数・形式（1(1)）新入学時ガイダンスには、大きく分けて2つの目的があると思われる。1つは、学生がキャンパス生活を送るために必要な情報（例：履修の仕方）を知らせることであり、もう1つは、学生がキャンパスにおいて認知的SCを得るきっかけを与えることである。どのような形態で（宿泊か日帰りか）、どのような内容のガイダンスが何日くらい実施されているのだろうか。表3にガイダンスに要した日数を、形態（宿泊・日帰り）別に示した。宿泊形式のガイダンスを行っていたのは13校（34.2%）であり、およそ3校に1校が宿泊形式のガイダンスを実施していた。日帰り形式のガイダンスは29校（76.3%）で実施されており、実施日数は23校（60.5%）が1～3日であった。宿泊と日帰り形式をあわせた日数では、36校（94.7%）でガイダンスが実施されていた。ちなみに、日本学生支援機構（2006）の調査によると、99%以上の大学でガイダンスが実施されていた。

ガイダンス内容（1(2)）ガイダンスで実施されている内容を集計した結果を表4に示し

表3 宿泊形式および日帰り形式によるガイダンスの日数および、ガイダンス日数の合計

宿泊形式			日帰り形式			合計		
泊/日数	度数	%	日数	度数	%	日数	度数	%
0泊0日	25	65.80%	0	9	23.70%	0	2	5.30%
1泊2日	11	28.90%	1	10	26.30%	1	6	15.80%
2泊3日	1	2.60%	2	2	5.30%	2	9	23.70%
3泊4日	1	2.60%	3	11	28.90%	3	12	31.60%
計	38	100.00%	4	4	10.50%	4	5	13.20%
			5	1	2.60%	5	2	5.30%
			6	1	2.60%	6	1	2.60%
			計	38	100.00%	7	1	2.60%
						計	38	100.00%

表4 ガイダンスの内容と実施大学数, およびガイダンスの内容に関する因子分析の結果

	回答の内容 ^{a)}						因子分析の結果	
	強く意識して 行っている		行っている		行っていない			
	度数	%	度数	%	度数	%	1	2
所属教員を紹介する	2	5.3%	31	81.6%	5	13.2%	.02	.17
大学施設の利用を説明する	0	0.0%	32	84.2%	6	15.8%	.52	-.04
新入生同士を知り合いにさせる	11	28.9%	20	52.6%	7	18.4%	-.09	.70
学生生活で困ったときの相談先を案内する	3	7.9%	25	65.8%	10	26.3%	.77	.00
学生相談室について案内する	1	2.6%	27	71.1%	10	26.3%	.76	.07
所属教員との心理的距離を縮める (TA やピアサポーター等) 上級生 と知り合いになる	5	13.2%	20	52.6%	13	34.2%	.13	.54
キャンパスを案内する	0	0.0%	19	50.0%	19	50.0%	.50	-.04
学生相談室のカウンセラーを紹介 する	0	0.0%	9	23.7%	29	76.3%	.26	.04
その他	1	2.6%	8	21.1%	29	76.3%		

注: a) 「行っていない」の度数を昇順にソートした

た。強く意識して行っているも含めて、「行っている」割合が高いものをあげると、「所属教員を紹介する」(86.8%)「大学施設の利用を説明する」(84.2%)「新入生同士を知り合いにさせる」(81.6%)であった。「その他」に書かれた自由記載を調べたが、共通した内容は見られなかった。なお、今後の分析においては、分布の偏りがあることから「強く意識して行っている」というカテゴリーを潰し、「行っている」「行っていない」の二値とし、それぞれ1点、0点を割りあてることとした。

ガイダンス内容の因子分析と下位尺度得点の作成 ガイダンスの内容を分類するために、「その他」を除いた後の9項目に対し、最尤法による因子分析を行った。スクリープロットを参考に2因子を抽出し、プロマックス回転を施した。一つの因子にのみ、絶対値が0.40以上の因子付加量を有することを条件に、単純構造をなす項目を選んだ(表4)。その結果、第一因子には「～を案内する」「～を説明する」という項目が並んだ。第一因子を構成する4項目は、学生に安心してキャンパス生活を送ってもらうために情報提供するという点が共通しているため、「情報提供因子」と命名した。情報提供因子を構成する4項目の得点を合計し、「情報提供得点」とした(可能な得点範囲0～4点)。

第二因子には、「知り合いになる(させる)」「心理的距離を縮める」という項目が並んだ。第二因子を構成する3項目は、学生を取り巻く人々(同級生、上級生、教員)と学生とを知り合いにさせるという点で共通しており、「ネットワーク作り因子」と命名した。ネットワーク作り因子を構成する3項目の得点を合計し、「ネットワーク作り得点」とした(可能な得

表5 クラス担任制度がある場合のクラス人数

	本研究		全国 (参考)	
	度数	%	度数	%
1～9	3	9.7%	39	7.6%
10～19	7	22.6%	171	33.5%
20～29	6	19.4%	99	19.4%
30～39	4	12.9%	70	13.7%
40～	11	35.5%	122	23.9%
無回答	0	0.0%	10	2.0%
計	31	100.0%	511	100.0%

参考				
	本研究		全国 (参考)	
	度数	% ^{a)}	度数	% ^{a)}
制度がない	7	18.4%	112	17.9%
未回答	0	0.0%	4	0.6%

注:「全国 (参考)」は日本学生支援機構 (2006) の結果である。

a) この数値は、回答全体 (本研究 =38, 全国 (参考) =627) に占める割合である。

点範囲 0～3 点)。なお、2 つの因子間の相関は .128 であり、この二つの因子は比較的独立していると言える。

新入生同士を知り合いにさせるための企画について (1 (3)) 新入生同士を知り合いにさせるための企画について、29 校から取り組みの現状について自由記述による回答があった。著者がまとめたところ、共通項として「ゲーム・スポーツなどをグループで行う」(11 校)、「上級生も参加する」(10 校)、「エンカウンター・グループの実施」(5 校) が挙げられた。

(2) クラス担任制度 (2(1)～(4))

クラス担任制度を活用すれば、クラス担任が学生の不適応を早期に把握し学生相談などにつなげることが可能になるだろう。また、クラス担任が、担当する学生とのコミュニケーションを盛んにすることで、学生が教員にキャンパス生活について相談しやすくなる心理的基盤 (親近感や信頼) をもち、不適応を未然に防ぐことも期待できる。では、研究協力校では、どのくらいの割合でクラス担任制度があるのだろうか。集計の結果、38 校中 31 校 (81.6%) でクラス担任制度が実施されていた⁴⁾ (表 5)。ちなみに、日本学生支援機構 (2006) の調査では、調査に回答した 627 校中、511 校 (81.5%) でクラス担任制度が実施されており、本研究とほぼ同じ水準であった。また、担当するクラスの人数についても本研究と日本学生支援機構 (2006) の調査とで大きな違いはなかった。

クラス担任の重要な役割として、担当学生の状態把握が挙げられる。そのため、担当の全学生と個別に面談する機会があるかどうかについて調べた。その結果、クラス担任制度のあ

表 6 出席状況の悪い学生や不適応気味の学生がいた場合の学科の対処について

	必ず対処している		多くの場合対処している		問題があるケースを見極め対処している		早い段階での対処はしていない	
	度数	% ^{a)}	度数	%	度数	%	度数	%
学生を呼び出すなどの対処	9	23.7%	11	28.9%	11	28.9%	7	18.4%
親に連絡するなどの対処	2	5.3%	7	18.4%	19	50.0%	10	26.3%

注：a) %はN=38に対する割合

る 31 校のうち、担当学生全員との個別の面談をしているのは 17 校 (54.8%) であった。

(3) 不適応学生の状況把握と対処 (2(5)~(6-2))

学生の不適応予防を考える際、不適応の発生自体を防ぐことだけでなく、不適応になったときに周囲がそれに早く気づき、専門家（大学では学生相談担当の教職員など）につなげることも重要である。では、学生の状況把握を積極的に行っている大学はどのくらいあるだろうか。

不適応学生に関する個別の情報を所属学科の専任教員全体で共有する方針（以降、「状況把握の方針」）があるかを問うたところ、「はい」と回答したのは 23 校 (60.5%)、「いいえ」が 11 校 (28.9%)、「その他」が 4 校 (10.5%) であった。また、「出席状況の悪い学生や不適応気味の学生がいた場合、所属学科では学生を呼び出すなどの対処をしているか」（以降、「学生への対処」）および、「同様の場合、親に連絡するなどの対処をしているか」（以降、「親への連絡」）を問うたところ、表 6 の結果となった。「問題があるケースを見極めて対処している」まで含めると、学生への対処は 31 校 (81.6%)、親への連絡は 28 校 (73.7%) であった。

問題や回答の仕方が異なるため単純には比較できないが、日本学生支援機構 (2006) の調査では、「出席状況が良くない学生や不登校の学生に対する取り組み（予防のための取り組みを含む）」については 78.3% の大学が、「成績不振学生に対する取り組み」については 80.1% の大学が実施しており、この数値は本研究の結果とも概ね一致していた。

「状況把握の方針」「学生への対処」「親への連絡」間の関係と合計点の作成 学生の状況把握に関する上記 3 問の関連を調べるため、3 問の答えをすべて「あり・なし」の二値に変換した。すなわち、「状況把握の方針」については、「はい」とそれ以外（「いいえ」「その他」）に分け、前者に 1 点、後者に 0 点を配した。「学生への対処」と「親への連絡」については、いずれも「早い段階での対処はしていない」とそれ以外（「必ず対処している」「多くの場合対処している」「問題があるケースを見極め対処している」）に分け、前者に 0 点、後者に 1 点を配した。その結果、新しく作成した 3 つの変数間に .59 ~ .80（いずれも $p < .001$ ）の中程度~高い相関が得られた。また、内的一貫性が確認されたので（クロンバック $\alpha = .86$ ）

表7 学生と教員の双方向コミュニケーションについて、方針や制度が「あり」と回答した頻度

	方針		制度	
	度数	% ^{a)}	度数	%
教育場面	27	71.1%	30	78.9%
教育場面以外	20	52.6%	13	34.2%

注：a) %はN=38に対する割合

この3つの変数を単純合計し「状況把握・対処得点」とした（可能な得点範囲0～3点）。

(4) 学生との双方向コミュニケーション (2(7-1)～(9-3))

相互のコミュニケーションが、相手への親近感や信頼、ひいては互酬性を増大させて認知的SCを高め、結果的に精神的健康につながると期待される。学生・教員間においても、コミュニケーションのあり方は同様に重要であろう。近年は、学生と教員との双方向のコミュニケーションをとることが重要視されており（日本学生支援機構，2007）、本研究でも質問項目に加えた。

双方向コミュニケーションの方針や制度(2(7)(8)) 教育(授業やゼミなど)において、「教員が学生と双方向のコミュニケーションをとるよう努めることが所属学科の方針となっている、また、何らかの制度があるか」問うたところ、「方針がある」は27校(71.1%)、「制度がある」が30校(78.9%)であった(表7)。具体的な制度としては、ほとんどの大学でオフィスアワーを設定していたが、3校から自由記載で「実際は機能していない」と書かれていた。その他にも、「Facebookの積極的利用」「夏合宿」「食事会やゼミOBOG会、研究会など」「少人数形式のゼミ、演習、実習などを通じた学生ケア」「日常的な研究室の開放」などが挙げられていた。同様に、教育以外での双方向コミュニケーションについて質問したところ、「方針がある」が20校(52.6%)、「制度がある」が13校(34.2%)であった。具体的な制度をまとめると、「教育以外にもアドバイザーとなって学生からの相談を受け付ける」が6校、「ゼミの懇親会や合宿への補助金制度」が4校、「スポーツフェスティバルへの教員の参加」が2校などであった。このように、教育場面か否かを問わず、学生と教員との間で双方向コミュニケーションをとる様々な取り組みが行われていた。

双方向コミュニケーションへの大学からの支援(2(9)) 学生と双方向コミュニケーションをとろうとしても、多くの大学教員はそのような教育を受けているわけでも訓練を積んできているわけでもなく、大学からの何らかの支援が肝心だと思われる。そこでまず、「学生と教員との双方向コミュニケーションをとるために、大学からマニュアルやパンフレットなどが配布されているか、あるいは研修会や講演会が実施されているか」を問うた。その結果、マニュアルやパンフレットなどが配布されているのは10校(26.3%)、研修会や講演会が実施されているのは14校(36.8%)であった。さらに、学生との関わり方に悩む教員が、学内外の特定の機関で相談を受けるような制度があるのは12校(31.6%)であった。教育

表8 学科の学生同士がつながりを持てるようになるための教員の行動

	よくしている		たまにしている		ほとんどしていない		欠損値	
	度数	% ^{a)}	度数	%	度数	%	度数	%
教員間での話し合い や情報交換	16	42.1%	14	36.8%	8	21.1%	0	0.0%
何らかの実践	6	15.8%	19	50.0%	11	28.9%	2	5.3%

注: a) %はN=38に対する割合

場面では7割以上の大学で学生との双方向コミュニケーションが行われていることを考えると、学生との双方向コミュニケーションに関する、大学からの教員への支援は十分とは言えない。

(5) 学生同士のネットワーク作りへの教員の意識と行動 (2(10), (11))

学生同士のネットワークを作り出すことは、学生の不適応を予防する効果が期待される。そこで、学生同士のネットワークを作ることにに関して、研究協力校ではどのように考えているのか調査した。

「所属学科で、どうすれば、所属の学生同士が積極的につながりをもてるようになるのか教員間で話し合ったり情報交換をしたりしているか、またつながりを作るような何らかの実践をしているか」を問うた。その結果、表8のようになった。学生同士がネットワークをもてるためにはどうしたらよいかに関して、話し合いや情報交換を「よくしている」「たまにしている」を合わせると30校(78.9%)であり、多くの大学で学生同士のネットワークに関することが教員にとっての関心事になっていると言える。また、ネットワークを作る何らかの実践を「よくしている」「たまにしている」と回答したのは合わせて25校(65.8%)であり、やはり多くの大学で具体的な取り組みが行われていることが示された。

自由記述によって得られた具体的な実践内容をまとめると、「学内での各種イベントやコンパなどを利用」が12校、「授業やゼミ(課外活動も含む)においてつながりを作る」が8校、「学科会議などで話し合う」が6校、「ガイダンスの工夫(教員と学生の食事会を兼ねたガイダンス、学生同士の情報交換会など)」が3校であった。

学生同士のネットワークを作るためのおもな機会として、学園祭や体育祭、サークル活動がある。そこで、「大学の行事(学園祭、体育祭、サークル活動)へ学生の参加を促すような取り組みを所属学科で行っているか、また、大学側から推奨されているか」を問うた。その結果、大学の行事へ学生の参加を促す取り組みを「多くの教員が行っている」が7校(18.4%)、「一部の教員が行っている」が19校(50.0%)、「行っていない」が12校(31.6%)であった。また、大学側からの推奨については、「強く推奨されている」が6校(15.8%)、「推奨されている」が18校(47.4%)、「推奨されていない」が14校(36.8%)であった。

学生同士のネットワーク作りへの学科教員の意識と実践に関する得点の作成 学生同士のネットワーク作りへの意識と実践に関する4つの項目は3件法で回答を求めているが、ネッ

表9 学生が利用できる専門の相談部署の有無

	学内にある ^{a)}		学外にある ^{a)}		ない(欠損値含む)	
	度数	% ^{b)}	度数	%	度数	%
心理的な悩み相談(カウンセリング)	38	100.0%	0	0.0%	0	0.0%
ハラスメント相談	37	97.4%	0	0.0%	1	2.6%
身体健康管理相談	37	97.4%	2	5.3%	1	2.6%
進路就職相談(キャリア相談)	35	92.1%	0	0.0%	3	7.9%
学習や単位取得に関する相談	30	78.9%	0	0.0%	8	21.1%
一般的な生活上の問題の相談 (経済問題, 法律問題など)	28	73.7%	0	0.0%	10	26.3%
精神科医による相談	20	52.6%	2	5.3%	17	44.7%

注: a) 「学内にある」と「学外にある」は重複選択可能。

b) %はN=38に対する割合

トワーク作りへの意識が高い,あるいは実践が行われている程度が高い方から,2点~0点の点を与えた。そして,これら4項目の内的一貫性を調べた。その結果,クロンバック α 係数は.715となり,内的一貫性が確認された。よって,これら4項目の得点を合計し,「ネットワーク作りへの意識・行動得点」とした(可能な得点範囲0~8点)。

(6) 学生が利用できる学生相談機関や制度(大問3)

最後に,学生が様々な問題で困ったときに,その問題に対処できる専門の相談機関の有無について問うた。その結果,表9のようになった。心理的な悩み相談(カウンセリング),ハラスメント相談,身体健康管理相談,進路就職相談(キャリア相談)は9割以上の大学で実施されていた一方で,精神科医による相談は20校(52.6%)にしか設けられていなかった。学内外の別を無視し欠損値を「ない」とみなして,学生が利用できる相談機関の種類を合計した(「相談機関の種類得点」とする;可能な得点範囲0~7点)。その結果,平均が5.95(SD=1.27)となった。

近年,学生が,困っている学生に対し問題解決のために援助する組織的活動である「ピアサポーター」の制度が広がってきている。このピアサポーターの制度について調べたところ,この制度がある大学は8校(21.1%)であった。ちなみに,日本学生支援機構の調査(2006,2011)では,ピアサポーターなど,学生同士で相互に支援する制度がある大学は,2006年の発表では大学全体の12.9%で実施されていたが,2011年の発表では大学全体の35.6%に拡大していた。

また,学生の勉学に関する問題に対し,専門的な知識のある上級生が,相談のための時間枠を設けて応じる「学習サポーター」の制度の有無についても質問した。その結果,学習サポーターの制度がある大学は10校(26.3%)であった。ちなみに,日本学生支援機構の調査(2011)では,全体の28.1%で上級生・大学院生による学習サポーターが設置されていると回答していた。

3-3 大学の規模や学科の教員当たり学生数との関連

これまで見てきたように、学生が享受するキャンパスの構造的 SC を豊かにするために、大学や大学の心理学科ごとに様々な工夫と実践が行われていた。では、これらの工夫や実践は大学の規模や学科の教員当たり学生数とどのように関連しているだろうか。本研究での質問項目は、通常全学的に決められている事項や大学の取り組みを問うた項目と、学科の取り組みを問うた項目に分けられる。よって、両者を分けて大学や学科の属性との比較を試みる。

(1) 大学の属性（キャンパス学生数）との関連

調査票の質問項目(表2)のうち、1(1)と2(1)は通常全学的に決められている。また2の(9)と(11-2)および3では大学の取り組みを問うた。このうち2(9)と3については財政的な支援も必要となることから、「学生数が多い大学では、少ない大学よりも、学生との双方向コミュニケーションへの大学からの支援が充実し、学生が利用できる相談機関や制度も多いだろう」という仮説が考えられる。それ以外の項目については、学生数による違いは想定できない。ここでは、大学の総学生数ではなく、キャンパス学生数をとりあげて⁵⁾、上記質問項目との関連を検討する。具体的には、キャンパス学生数の分布からキャンパス学生数が4000人を境に19校ずつの2群に分け、*t*検定やカイ2乗検定を用いて、上記質問項目に差があるかを調べた。

学生が利用できる相談の専門部署について、前述の相談機関の種類得点を対象に*t*検定を行った。その結果、相談機関の種類得点は、キャンパス学生数が多い大学 ($n=19$, $M=6.47$, $SD=1.17$) が少ない大学 ($n=19$, $M=5.42$, $SD=1.17$) よりも、有意に高かった ($t(36)=2.77$, $p<.01$, $r=.42$ で中程度の効果量)。また、5%水準には達しなかったが、学生との関わり方に悩む教員が、学内外の特定の機関で相談を受けるような制度が設けられている割合は、キャンパス学生数が多い大学(18校中9校, 50.0%)の方が少ない大学(19校中3校, 15.8%)よりも高かった ($\chi^2(1)=3.50$, $p<.07$, $\phi=.37$ で中程度の効果量)。それ以外の項目で有意な差は見られなかった。

(2) 学科の属性（教員ひとり当たり学生数）との関連

つぎに、学科における取り組みについて分析した。学科における取り組みでは、学生に対する細かい指導が必要とされることから、学科の学生数や教員数という規模よりも、教員ひとり当たりの学生数の方が学科の取り組みとの関連が強いと考えられる⁶⁾。教員ひとり当たり学生数との関連では、以下のような仮説が考えられる。教員ひとり当たり学生数が少ない大学は多い大学に比べて、教員の負担が小さくてすむため、クラス担任と学生とが個別に面談する機会を設ける割合が高くなるだろう。また、教員ひとり当たり学生数が少ない大学の方が、教員が個々の学生へ目が行き届きやすくなり、不適応学生の状況把握にも積極的に取り組むだろう(すなわち、状況把握・対処得点が高いだろう)。さらに、学生の不適応を予防するため、学生同士の関係性を作るような配慮を学科として行いやすくなるだろう(すなわち、ネットワーク作り得点やネットワーク作りへの意識・行動得点が高いだろう)。

表 10 1 年次から心理学科の専門に分かれる 27 校の、学科に属する学生数、教員数および教員ひとり当たり学生数の基本統計量

	学生数	教員数	学生 / 教員比
平均値	448.4	14.6	30.5
中央値	424	13	28.3
標準偏差	223.2	5.9	10.1
最小値	151	8	13.4
最大値	944	35	51.6

表 11 教員ひとり当たり学生数の多い大学と少ない大学における違い（量的変数）

	多い (n=11)		少ない (n=16)		レンジ	t 値	効果量 <i>r</i>
	平均	SD	平均	SD			
情報提供得点	1.91	1.51	3.00	1.26	0-4	2.03*	0.38
ネットワーク作り得点	1.55	1.04	2.38	0.96	0-3	2.14*	0.39
状況把握・対処得点	1.82	1.33	2.75	0.77	0-3	2.30*	0.42
ネットワーク作りへの意識・行動得点	2.8	2.35	4.87	1.06	0-8	2.61+	0.61

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

また、学科の属性を分析するに当たって、心理学科の専門に入学時から分かれている27の大学に絞ることにした。これは、専門課程が2年次以降で分かれる場合、教員ひとり当たり学生数が専門課程によって大きく異なり、ホームページから得た、学科に分かれていない状態での教員ひとり当たり学生数と、専門に分かれてからのこれらの数値とが大きく異なる可能性が高いからである。具体的には、27の心理学科について教員ひとり当たり学生数を求め、この数値が低い16校(13.4～29.0)と高い11校(34.5～51.6)の二群に分けた。二群を作成する際に、二群を構成する大学数になるべく偏りがないように配慮しつつ、分布が密集していない点をカットオフ・ポイントとした(参考のため、27校の学生数、教員数、教員ひとり当たり学生数の基本統計量を表10に示した)。これらの二群の間で、質問項目のうち、1(1)、2の(1)(9)(11-2)および3以外の項目を取り上げ、*t* 検定またはカイ2乗分析によって群間差を調べた⁷⁾。

教員ひとり当たり学生数で分けた2群で量的変数に関して*t* 検定をした結果⁸⁾(表11)、ガイダンス内容のネットワーク作り得点およびネットワーク作りへの意識・行動得点で有意な差が見られ(それぞれ、 $t(25)=2.14$, $p < .05$, $r=.39$ 中程度の効果量; $t(11.5)=2.61$, $p < .05$, $r=.61$ 大きな効果量)、教員ひとり当たり学生数が少ない大学が、多い大学に比べ、ガイダンスにおいてネットワーク作りを意識した様々な取り組みをし、学生同士のネットワーク作りを学科の教員が意識し行動していた。また、状況把握・対処得点にも有意差が見られ($t(25)=2.30$, $p < .05$, $r=.42$ 中程度の効果量)、教員ひとり当たり学生数が少ない大学が、多い大学に

表 12 教員ひとり当たり学生数の多い大学と少ない大学における違い (質的変数)

	多い (n=11)		少ない (n=16)		検定 確率 ^{a)}	効果量 φ
	あり	%	あり	%		
クラス担任と学生との個別面談あり	1	9.1%	8	50.0%	0.042	.43
教育において、双方向コミュニケーションをとるといふ学科方針の有無	7	63.6%	13	86.7%	0.348	.27
教育における双方向コミュニケーションに関する制度の有無	8	80.0%	12	80.0%	1.00	.00
教育以外において、双方向コミュニケーションをとるといふ学科方針の有無	4	36.4%	12	75.0%	0.061	.39
教育以外における双方向コミュニケーションに関する制度の有無	4	36.4%	6	37.5%	1.00	.01

注 :a) Fisher の直接確率検定

比べ、学生の不適応の把握をより熱心に行っていた。その他にも、サンプル数が足りず5%水準には達しなかったが ($t(25)=2.03$, $p<.06$, $r=.38$ 中程度の効果量), 教員ひとり当たり学生数が少ない大学では、多い大学よりも、ガイダンスにおいて様々な情報提供を行っていた。

また、教員ひとり当たり学生数による2群で質的変数に関して分析した結果(表12)、教員ひとり当たり学生数が少ない大学では(16校中8校, 50.0%), 多い大学(11校中1校, 9.1%)に比べて、学生とクラス担任との個別面談が行われる割合が有意に高かった(Fisherの正確確率検定 $p=.042$, $\phi =.43$ で中程度の効果量)。その他にも、サンプル数が足りず5%水準には達しなかったが、教員ひとり当たり学生数が少ない大学では(16校中12校, 75%), 多い大学(11校中4校, 36.7%)に比べて、教育以外で教員が学生と双方向のコミュニケーションをとるよう努めることが、所属学科の方針となっている割合が高かった(Fisherの正確確率検定 $p=.061$, $\phi =.39$ で中程度の効果量)。

4 考察

4-1 結果のまとめ

本論文では、学生のSCと不適応や精神的健康との関連を調べたプロジェクトの一部として、大学教員に実施した質問紙調査の結果を報告し、続いてキャンパスの学生数や学科における教員ひとり当たり学生数と、各大学や学科における構造的SCとの関連を報告した。全国の大学にある心理学科から38校を任意抽出したが、全国レベルの先行研究と比較した結果、両者の結果に大きな隔たりは見られなかった。

本調査のおもな結果をまとめると、新入学時ガイダンスは94.7%の大学で実施され、1年次にクラス担任制度を設けていたのは81.6%であった。不適応学生への対処については、81.6%の大学で呼び出しなど何らかの対処をしており、73.7%で親への連絡などの対処をしていた。これらの数値は、新入生の適応や不適応になった学生の把握に、多くの大学で関心

が払われていることを示している。その一方で、次の3点、すなわち、(1) 学生同士や学生と教員の親密化が期待される宿泊形式のガイダンスを実施していたのは34.2%であること、(2) 学生と教員との双方向コミュニケーションについて教育場面でそのような方針があったのは71.1%あったが、教育以外では52.6%と20ポイント近く下がっていること、(3) 学科の学生同士がつながりをもてるように教員間で話し合いや情報交換をよくしているのは42.1%で、何らかの実践までしているのは15.8%に過ぎなかったことを考えると、精神的健康や適応促進に関連すると思われる学生同士や学生・教員間のネットワーク作りまで推し進めている大学は少数派であると言えよう。

4-2 キャンパス学生数および教員ひとり当たりの学生数との関連について

本論文では、全学的あるいはキャンパスごとに決められている事項（表2の1(1), 2(1) (9) (11-2), 3）と、学科ごとで決めている事項とに分けて、前者はキャンパス学生数と、後者は教員ひとり当たり学生数との関連を調べた。

前者については、財政的な支援も必要となることから、「キャンパスの学生数が多い大学では、少ない大学よりも、学生との双方向コミュニケーションへの大学からの支援が充実し、学生が利用できる相談機関や制度も多いだろう」という仮説を立てた。データ分析の結果、仮説をほぼ支持する結果が得られ、キャンパス学生数が多い大学では、学生が相談できる専門部署の種類が有意に多く、また学生との関わり方に悩む教員が学内外の特定の機関で相談を受けるような制度が設けられている割合が高いと判断された。規模の大きい大学では、学生や教員の相談に対処するための相談機関について比較的整備されていると思われる。

後者については、学科によって教員ひとり当たり学生数が異なっていると考えられることから、1年次から心理学の専門課程に分かれていない大学を除いてデータ分析した。教員ひとり当たり学生数が少ない大学は、多い大学に比べて、(1) クラス担任と学生とが個別に面談する機会を設ける割合が高いだろう、(2) 不適応学生の状況把握にも積極的に取り組むだろう、(3) 学生同士の関係性を作るような配慮を学科として行いやすくなるだろう、という仮説を立てた。データ分析の結果、表11と12にあるように、仮説がほぼ支持される結果を得た。

教員ひとり当たり学生数が少ない大学では、クラス担任と学生との個別面談を実施する大学の割合が高かったり、学生と教育以外での双方向コミュニケーションの方針をもつ大学の割合が高かったりした。これらは、学生が教員に抱く認知的SCを高める効果があると考えられる。すなわち、学生とクラス担任とが個別に面談する機会があったり、教育以外で学生と教員が双方向コミュニケーションをとったりしていれば、学生は教員との間にネットワークがあると考え、教員への親近感や信頼が増し、必要な場合は教員に援助を求めるだろう。そして、教員に対する認知的SCが高まれば、それは大学満足度へ反映するかもしれない。実際に、4911名の大学生を対象にした Benesse 教育研究開発センター(2013)の調査では、

大学教員との交流がある群 ($n=2502$) は、交流がない群 ($n=2347$) に比べて、大学に対する満足感が 20 ポイント近く高かった (満足と答えた割合は、交流がある群が 72.2%, ない群が 55.3%であった)。また同調査では、大学教員との交流頻度は学年が上がるほど多くなっていたことから、1 年次からの学生—教員間の双方向コミュニケーションは、学生の大学満足度を早期に高め、学習への動機づけに反映したり中途退学を防いだりする効果があるかもしれない。

また、教員ひとり当たり学生数が少ない大学では、学生のもつネットワーク作りに配慮したガイダンスを行ったり、学生同士のネットワーク作りを意識し行動していたりした。学生がこれらのネットワーク作りの機会を活かして友人関係を築き、交流する中で親近感や信頼を高め相互に助け合う意識を持てば、学生の抱く、友人たちへの認知的 SC が高まるだろう。Benesse 教育研究開発センター (2013) では、大学の友だちと知り合ったきっかけについて尋ねているが、きっかけとして選択された率が最も高かったのは「1 年生のときの授業」(62.3%) であり、「入学後のオリエンテーション」(38.8%) も、「部・サークル」(45.1%) に次いで 3 位であった。「1 年生のときの授業」や「入学後のオリエンテーション」は、4 年の学生でもそれぞれ 57.0%, 37.1% が友だちと知り合ったきっかけとして挙げており、1 年次のガイダンスや授業で知り合った友人関係が、大学在学期間を通して継続していることを示唆する。学内に友人がいることが、学生の精神的健康を高めたり、大学満足度を高めたりすることは想像に難くない。これらのことを考慮すると、特に 1 年次における、学生のネットワーク作りに配慮した構造的 SC を豊かにする試みは、学生の適応に重要な意味をもつと思われる。

4-3 研究の限界と今後の課題

最後に本研究の限界と今後の課題について述べる。まず、本研究は縁故法による任意抽出で研究を行ったため、日本の大学全体へ一般化することはできない。また、心理学科を対象にしているため、本研究の結果に心理学科特有の要因が入っている可能性もある。

しかしながら、38 の大学で、学生、教員、学生相談担当者の三者に協力いただき調査を実施した本研究は、我が国でも他に類を見ない研究であり、学生の精神的健康を考える際に有意義な知見を与えるものと期待される。今後は、学生相談担当者のデータの分析や、マルチレベル分析を用いた大学レベルと学生レベルの同時分析などを行い、知見を提供していく予定である。

謝辞

研究にご協力いただきました研究協力校の先生方に、この場を借りて感謝申し上げます。また、質問票作成にあたってご助言いただいた伊藤拓先生 (明治学院大学)、及川恵先生 (東京学芸大学)、

山蔦圭輔先生（早稲田大学）に心より感謝申し上げます。

注

- 1) 心理学を専門とする学科あるいは学部が冠している名称には、「心理学部」「人間関係学部」「心理教育学科」など様々あるが、本研究ではそれらを総括して「心理学科」と呼ぶことにする。
- 2) 近隣領域の学科とは看護学、幼児保育学で4校あった（これらの学科では、心理学を教育の重要な柱の1つとしており、少人数の実習授業が多いことも心理学科と共通していた）。他に、1年次から心理学の専門課程にクラスが明確に分かれていない大学が7校あった。よって、入学時点から心理学科の専門に分かれている大学は27校であった。
- 3) 質問票をご覧になりたい方は、第一著者（sakamoto.shinji@nihon-u.ac.jp）までご連絡下さい。
- 4) これ以外に、2つの大学でクラスという単位ではないが、教員が複数の学生を担当する制度が存在していた。また、学年が進行すると、クラス担任制度を実施しない大学が増えていた。具体的には、1年次には31校で実施されていたが、2年次には26校、3年次と4年次にはともに18校と減少した。これは、上級の学年になるにつれ、教員のゼミに学生が配属されるため、ゼミ教員がクラス担任の役割を担うためだと思われる。
- 5) 1つの大学で複数のキャンパスを有する大学があるが、通常、学生が利用できる相談機関はキャンパスごとに置かれる。よって、大学全体の学生数ではなく、キャンパスの学生数を取上げた。
- 6) なお、教員ひとり当たり学生数と、学生数および教員数との順位相関係数を求めたところ、それぞれの相関は.75($p < .001$)と.19($n.s.$)であり、学生数が多い学科では教員ひとり当たり学生数が多くなる傾向が強いことが示された。
- 7) 1(2)は因子分析の結果得た「情報提供得点」「ネットワーク作り得点」を、(5)～(6-2)については合計した「状況把握・対処得点」、(10-1)から(11-2)についても合計した「ネットワーク作りへの意識・行動得点」を分析対象とした。
- 8) 母分散が等しくない場合には、ウェルチによる t 検定を行った。この場合、自由度はウェルチーサタスウェイトの式で近似した。

引用文献

- Benesse 教育研究開発センター（2013）. 第2回大学生の学習・生活実態調査報告書 Benesse 教育研究開発センター 2013年4月23日
<http://benesse.jp/berd/center/open/report/daigaku_jittai/2012/hon/index.html>（2013年6月16日）
- 芳賀道匡・坂本真士（2013）. 大学生の認知的ソーシャル・キャピタルに関する質的研究 日本大学心理学研究, **34**, 43-50.
- 一宮厚・馬場園明・福盛英明・峰松修（2003）. 大学新生の精神状態の変化:最近14年間の質問票による調査の結果から 精神医学, **45**, 959-966.
- Kawachi, I., Subramanian, S.V., & Kim, D. (2008). Social capital and health: A decade of progress and beyond. In I. Kawachi., S.V. Subramanian, & D. Kim (Eds.), *Social Capital and Health*. New York: Springer. pp.1-26.
- 警察庁生活安全局生活安全企画課（2013）. 平成24年度中における自殺の状況 警察庁 2013年3月

- 14日 <<http://www.npa.go.jp/toukei/index.htm>> (2013年6月16日)
- 木村美也子・山崎喜比古・佐藤みほ・米倉佑貴・横山由香里・小手森麗華・熊田奈緒子・戸ヶ里泰典 (2009). 高校生の子をもつ中年期女性のメンタルヘルスと地域との関わり及び地域のソーシャル・キャピタルとの関連性の検討 社会医学研究, **27**, 35-44.
- Krishna, A., & Shrader, E. (1999). Cross-sectional measures of social capital: A tool and results from India and Panama. *Social Capital Initiative Working Paper Series #21*, June, 1999.
<<http://siteresources.worldbank.org/INTSOCIALCAPITAL/Resources/Social-Capital-Initiative-Working-Paper-Series/SCI-WPS-21-paper.pdf>> (June 22, 2013)
- Krishna, A., & Uphoff, N. (1999). Mapping and measuring social capital: A conceptual and empirical study of collective action for conserving and developing watersheds in Rajasthan, India. *Capital Initiative Working Paper Series #13*, June, 1999.
<<http://siteresources.worldbank.org/INTSOCIALCAPITAL/Resources/Social-Capital-Initiative-Working-Paper-Series/SCI-WPS-13.pdf>> (June 18, 2013)
- 文部科学省 (2012). 学校基本調査—平成24年度(確定値)結果の概要 政府統計の総合窓口 2012年12月21日
<<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001044883&cycocode=0>> (2013年5月27日)
- 森田裕司・岡本貞雄 (2006). 新入生対象の講義「キャンパスライフ実践論」の試み—学生生活全体のサポート 学生相談研究, **26**, 185-197.
- 本橋豊・金子善博・山路真佐子 (2005). ソーシャル・キャピタルと自殺予防 秋田県公衆衛生学雑誌, **3**, 21-31.
- 日本学生支援機構 (2006). 大学等における学生生活支援の実態調査 日本学生支援機構 2006年6月30日 <http://www.jasso.go.jp/gakusei_shien/seikatsushien_jittai_chosa.html> (2013年5月27日)
- 日本学生支援機構 (2007). 大学における学生相談体制の充実方策について—「総合的な学生支援」と「専門的な学生相談」の「連携・協働」—日本学生支援機構 2007年3月30日
<http://www.jasso.go.jp/gakusei_shien/jyujitsu_hosaku.html> (2013年5月27日)
- 日本学生支援機構 (2011). 大学, 短期大学, 高等専門学校における学生支援取組状況に関する調査(平成22年度)集計報告(単純集計) 日本学生支援機構 2011年6月
<http://www.jasso.go.jp/gakusei_plan/2010torikumi_chousa.html> (2013年6月4日)
- 西河正行・坂本真士 (2005). 大学における予防の実践・研究 坂本真士・丹野義彦・大野裕(編) 抑うつ臨床心理学 東京大学出版会 pp.213-233.
- Putnam, D.R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster. (バットナム, D.R. 柴内康文(訳) (2006). 孤独なボウリング—米国コミュニティの崩壊と再生 柏書房)
- 坂田浩之・佐久田裕子・奥田亮・川上正浩 (2005). オリエンテーション形態が心理学科オリエンテーションに対する態度に及ぼす影響 大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要, **4**, 75-86.
- 坂本真士・西河正行 (2002). 大学生における抑うつ気分のコントロールに関する予防的取り組み: グループワークを利用した心理教育プログラムの開発 人間関係学研究: 大妻女子大学人間関係学部紀要, **3**, 227-242.
- 坂本真士・及川恵・伊藤拓・西河正行 (2010). 大学生における精神的不適応予防に関する研究 風

間書房

Theall, K.P., DeJong, W., Scribner, R., Mason, K., Schneider, S.K., & Simonsen, N. (2009). Social capital in the college setting: The impact of participation in campus activities on drinking and alcohol-related harms. *Journal of American College Health*, **58**, 15-23.

辻野順子・森川英子・西美江・津田尚子・高井聡美・中楠登志子・中山真理・岡本恵 (2010). 学外宿泊オリエンテーションの教育効果の検証 関西女子短期大学紀要, **19**, 27-38.

