

ハラスメントが学生にもたらす心理的問題への対応

李 敏 子*

はじめに

学生相談において、学生からハラスメントに関する相談がなされることがある。相談に訪れるまでに学生は、長い間、自分の中で葛藤を抱え逡巡していることが多い。相談に訪れるのは、苦痛が大きく悩みを抱えきれなくなったか、何らかの精神症状や身体症状が出た後であることも多いと思われる。その時点で学生は、受けたダメージによって、ハラスメント相談窓口相談に行くなどの、何らかの問題解決に向けた行動を起こす気力さえ失っていることが多い。これは、いじめ・虐待・DVなどの被害者が無力化される事態と類似している。

本学にはハラスメント相談窓口と相談室があるが、学生から見てハラスメント被害からハラスメント相談への道のりは長く、心理的なハードルは高い。まして無力化され、不信感と恐怖に襲われている学生にとっては、とてつもないエネルギーを要することは、容易に推測される。そのため、だれもがそこまで相談に行けるわけではなく、それが唯一の解決法でもない。大学として、それ以外のさまざまな配慮や問題解決への現実的サポートが重要であることを、認識しておく必要があるだろう。

本学のハラスメント相談室では申立てによる問題解決が行われているが、被害者が受けた心の傷に対するケアに重きが置かれているわけではない。さらにそこに相談したとしても、問題の解決までには長い時間を要することが多い。その間、学生はダメージに苦しむわけであるから、そのような学生への心理的ケアは主として学生相談室などで引き受けることになる。

ここで「主として」と述べたのは、一教員として個人的に学生から相談を受けるようなこともあり、そのような教員からの配慮や現実的なサポートが学生にとって大きな力になりうるからである。

ハラスメント研修においては、どのような行為がハラスメントにあたるかという研修だけでなく、被害学生の受けるダメージについての認識も深めるべきであろう。特に加害教員は、被害の重大性への認識が希薄であることが多いと思われるからである。場合によっては、ハラスメントは、精神症状の長期化や、望んだ進路の変更を余儀なくされるなど、学生の人生にまで影響を及ぼしうるのである。

わが国の学生相談担当者は、キャンパス・ハラスメントが問題化される以前から、被害を受けた学生の相談に応じるという形で、ハラスメントの問題に関わってきた。

窪田(2006)によれば、大学としてのハラスメント相談窓口は、1) 教職員相談員のみ、2) 教職員相談員と学生相談室の並記、3) ハラスメント相談室の設置、4) ハラスメント専門相談員の配置、の4つに分けられる。このうち現在も1)と2)が大半をしめており、3)のハラスメント相談室のスタッフとして学生相談担当者が含まれている大学もある。東北

* 人間関係学部 学生相談室長

大学では学生相談所相談員がハラスメント全学学生相談窓口の相談員を兼務しているが、相談窓口として「同じ全学の相談窓口でも一般の教職員が兼務で相談員となっている場合よりも、臨床心理士等の心理カウンセラーが相談員となっている場合の方が相談しやすい」（吉武・池田・高野・佐藤・関谷，2008）という。

窪田（2006）によれば、「相談窓口へのアクセス＝被害の申立てではなく、まずは、ゆっくりと話を聴いた上で、必要な情報を提供し、相談者自身が行う対応を決定できる援助を行うことが重要である」。そのために、相談窓口の要件として、1) アクセスのしやすさ、2) 継続的支援が可能であること、3) 専門性を備えていること（①ハラスメント問題への専門的知識、②人権問題全般への専門的知識、③カウンセリングの専門的知識と技能、④学内組織・問題解決システムについての知識、⑤学外の機関・サービスについての知識とネットワーク）をあげている。

相談と申立ての手続きは明確に区別されるべき（吉武他，2008）であり、ハラスメント相談においてはカウンセリングの専門知識と技能が必要である。筆者は臨床心理士であり、カウンセリングを専門とする立場から、ハラスメントが学生に与える心理的影響、それに対する専門的な心理的ケアと環境調整の重要性について述べたい。

1. ハラスメントといじめ

仁平（2004）は、ハラスメント概念を見直すために、職場のいじめに関する実践を行っている Peyton（2003）が採用する「ハラスメント」と「いじめ」の定義を紹介している。それは以下のように記されている。

いじめ (bullying) とは「一回だけでなく執拗に続く攻撃的・虐待的・脅迫的・悪意のある・侮辱的な行動、あるいは権力の濫用、不公正な懲罰である。いじめは、それを受けるものに苦しみ、脅威を与え、誇りを失わせ、心を傷つける。さらに、自信を失わせ、ストレスを与える」。

ハラスメントについては「不当な攻撃的・誇りを傷つける行動、習慣的な行為、あるいは振る舞いは、すべてハラスメントだと定義できる。それは、その人の仕事の安寧な遂行を脅かし、おびえを起こす、不快でストレスフルな職場環境をつくり出す。あるいは個人的にも不快感を引き起こし精神的に傷つかせるものである」。

両者の類似性は明らかであり、西村（2005）が述べているように、現在、大学において問題となっているアカデミック・ハラスメントは「ハラスメント」という語が暗示する「迷惑行為」よりも、「権力関係をもとにした執拗ないじめ」というのが実情である。

ちなみに、アカデミック・ハラスメントをセクシュアル・ハラスメント以外の教育研究上のハラスメントの意味で用いているのは日本だけに限られており、和製英語である。

「アカデミック・ハラスメントをなくすネットワーク」（2004）はアカデミック・ハラスメントを「研究教育の場における権力を利用した嫌がらせ」と定義している。具体的には以下のような事例があげられている。

1. 学習・研究活動妨害（研究教育機関における正当な活動を直接的・間接的に妨害すること。）
2. 卒業・進級妨害（学生の進級・卒業・修了を正当な理由なく認めないこと。また正当

な理由なく単位を与えないこと。)

3. 選択権の侵害(就職・進学妨害、望まない異動の強要など。)

4. 指導義務の放棄、指導上の差別(教員の職務上の義務である研究指導や教育を怠ること。また指導下にある学生・部下を差別的に扱うこと。)

5. 不当な経済的負担の強制(本来研究費から支出すべきものを、学生・部下に負担させる。)

6. 研究成果の搾取(研究論文の著者を決める国際的なルールを破ること、アイデアの盗用など。)

7. 精神的虐待(本人がその場に居るか否かにかかわらず、学生や部下を傷つけるネガティブな言動を行うこと。発奮させる手段としても不適切。)

8. 暴力

9. 誹謗、中傷

10. 不適切な環境下での指導の強制

11. 権力の濫用 ①不当な規制の強制、②親密な関係の強要、③不正・不法行為の強要、④権力の濫用(その他)

12. プライバシー侵害(プライベートを必要以上に知ろうとしたり、プライベートなことに介入しようとしたこと。)

13. 他大学の学生、留学生、聴講生、ゲストなどへの排斥行為

14. その他

例) 教員同士の個人的な確執による鬱憤を、相手が指導する学生へ不利益を被らせることで晴らそうとする。学生一般の軽視、学生に対する侮蔑。

これらの行為は「嫌がらせの意図の有無にかかわらず、教育を受ける権利、研究教育を行う権利、働く権利あるいは人格権・自己決定権への侵害」に他ならないとされている。

人権意識の強さには個人差があると思われるが、教員として人権意識を少なくとも社会常識の範囲でもっていることが必要であろう。

II. アカデミック・ハラスメントを受けた学生の葛藤

小田部・丸野・舛田(2010)は、顕在化するアカデミック・ハラスメントはごく一部であり、その背後には顕在化させたくてもそれができない状況や、さまざまな要因が絡み合って幅広いグレーゾーンが存在しているとしている。そして、このようなグレーゾーンのアカデミック・ハラスメントを的確に把握し、その生起実態と背景要因について明らかにするために、質問紙調査による実証的な研究を行った。大学院生506名を分析の対象とした結果、アカデミック・ハラスメントを受けた経験のあった人は18.0%であった。また、アカデミック・ハラスメントを受けた学生の対応として、「親しい第三者に相談した」(37.9%)、「特に何もしなかった」(31.0%)、「態度などでそれとなく抗議した」(29.9%)といった、より間接的で、状況の根本的な解決までには至らないような行動しかとらない学生が多かった。その一方、「直接相手に抗議した」(12.6%)、「学内の相談機関に相談した」(8.0%)、「指導教員を変えた」(2.3%)、「学外の相談機関に相談した」(0.0%)といった、直接的な行動を起こして問題を解決しようとする試みをした学生は少なかった。こ

のことから、学生は教員の行為に関して不満や悩みを抱えていても、実際に直接的に問題を解決できないまま悩み続けることが多いことがわかった。

このように学生が状況を打開することが難しい理由として、小田部（2010）は、閉鎖的な研究室（講座）のシステムと、研究の専門性という観点から制約される研究室移動の難しさをあげている。将来研究を続けていこうとする学生ほど、不利になるのを恐れて、指導教員に何も言えない、睨まれないようにしたいという心理状態に陥りやすくなり、教員の行為に不満や悩みを抱えていても逃げられない状況に追い込まれ、葛藤が長引くことになるという。

学生が行動を起こすことを妨げる要因として、大学生活または将来において自分が不利益をこうむるのではないかという恐れや、加害教員からの報復の恐れがあげられる。特にその教員に人格的な問題が感じられる場合、陰湿な報復を受けるのではないか、その報復が長期にわたったり、家族にまで及ぶのではないかといった恐怖心を抱くことさえある。さらに、教員からの脅迫まがいの言動や不正な行為の強要などによって、学生が不満を訴えられない状況に追い込まれているような場合もある。

III. アカデミック・ハラスメントが被害学生にもたらす影響

村上（2003）が大学院生に対してアンケート調査を行った結果、回答者の20.2%が何らかのアカデミック・ハラスメントを受けたことがあり、その結果として、「教員に不信感を持つようになった」（59.7%）、「精神的に落ち込んだ」（47.2%）、「大学に行きにくくなった」（34.7%）といった影響が見られた。

「アカデミック・ハラスメントをなくすネットワーク」（2004）は、ハラスメントによる直接的な被害と間接的な被害をあげている。

直接的な被害は「研究妨害により物理的に研究が遂行できない、研究指導の放棄により研究が進まない、正当な理由無く単位を与えられないため卒業・進級ができない」など様々である。しかしハラスメントによって「精神的なダメージを受ける」という間接的な被害は、どの事例にも共通しているという。

精神的なダメージは「心身の不調や学習・研究・就業意欲の低下」をもたらす。そのために「学習成績や研究業績の低下、就業困難」などの事態が生じ、結果として「不本意な退職や退学に至るといふ、深刻な、被害者の人生に取り返しのつかない悪影響を与える結果」となることも少なくない。さらに精神的被害が深刻な場合は、ハラスメント行為がなくなった後でも「心身の不調や意欲の低下が長期にわたって続く」こともある。

また、被害者だけでなく、被害者の家族・友人・同僚などにも影響があることが指摘されている。被害者の苦痛やストレスにつき合う家族や友人・同僚は、本人と同様の苦痛を共有することになって苦しむという。

吉武他（2008）は、ハラスメント被害として以下の3つをあげている。

1. 精神的影響：社会的力への自信低下・喪失（自己効力感への影響）、社会への恐怖心。
 2. 心身への影響：長期のストレス、抑うつ症状、自殺念慮（企図）、心的外傷後ストレス障害（PTSD）。
 3. ライフ・キャリア（人生）への影響：将来に対する自信低下・喪失、経済的損失。
- また、小田部・加藤・丸野（2009）はいじめの心理的影響についての研究をレビューし、

いじめ被害が、自己観の低さ、不安、抑うつ、引きこもり、孤独感といった内在化の問題、攻撃性、不正直、破壊性、非行といった外在化の問題を引き起こしうることを示した。アカデミック・ハラスメントは持続するいじめであることから、学生にはいじめ被害と同様のストレス反応、とりわけ内在化の問題が生じやすいことがわかる。そのような状態に長く耐えることは、抑うつ症状や、心的外傷後ストレス障害（PTSD）をもたらしうる。

PTSDの症状として、侵入症状、過覚醒、麻痺があげられる。侵入症状とは、トラウマとなった状況のフラッシュバックや悪夢に悩まされるというように、外傷的な刺激が意識のコントロールを超えて侵入してくる状態である。たとえばDV被害者は、「DVD」という言葉をきいただけでフラッシュバックに陥り、動悸やふるえ、呼吸困難に陥るなど、心身の症状が出ることもある。過覚醒とは、常に過度の警戒と緊張が持続する状態であり、ささいな刺激にも過度に反応するようになったり、睡眠が妨げられる。麻痺は、トラウマ体験を意識から切り離して何も感じないようになる状態であり、生き生きした感情や他者との感情的交流が失われる。

PTSDの疫学調査によると、性差を調べた結果、女性の方がPTSDに罹患しやすいという結果が明らかにされている（加茂, 2007）。すなわち、女性であることはPTSDのリスクファクターであることを考慮せねばならないだろう。

さらにトラウマは、事故や自然災害のような単回性のものと、虐待・いじめ・DV・ハラスメントなどの長期反復性のものに区別され、長期反復性トラウマが引き起こす症状は「複雑性PTSD」として提唱されている（Herman, 1992）。複雑性PTSDでは、感情制御の変化、意識の変化、自己感覚の変化、加害者への感覚の変化、他者との関係の変化、意味体系の変化が生じるとされており、より深刻な問題として考えられている。

学生にいったん精神症状や身体症状が出た後では、早期に心理的援助を始めないと短期間で回復することは難しく、長い間、学生はダメージに苦しみ続けることになる。

ここで、ハラスメントといじめ・虐待・DVとの類似性について述べたい。

いじめは、加害者が自分自身の満たされない思いを弱い者に向けて発散するという「弱い者いじめ」の形をとりやすい。虐待（abuse）は、もともと「乱用」という意味であり、親が自分自身の欲求を満たすために子どもを乱用するのである。通常の親子関係では、親が子どもの欲求を満たす役割を果たすが、虐待では子どもが親の欲求を満たすために乱用されるという役割の逆転がみられる。DVは、夫婦や恋人という親密な関係における主として男性から女性への暴力であり、背景には男尊女卑、性別役割分業観、女性は男性の所有物であるというような考え方があられる。男性が女性を自分の思い通りに支配するために、身体的・精神的・性的暴力などを加えるのである。最近では、若い女性が恋人からデートDVの被害を受けるケースがふえている。たとえば横浜市が平成19年に市内の高校・大学に通う高校生・大学生922人を対象にして行った調査によると、交際経験のある高校生女性では3人に1人（33.7%）、大学生女性では2人に1人（44.8%）の割合で被害経験があることが明らかになった（横浜市市民活力推進局, 2008）。このような現状を考えると、デートDVについても予防と初期対応が重要であると言える。

一般的な受けとめ方として、被害者はなぜ逃げないのか、なぜ別れないのかという疑問をもつかもされない。しかし、虐待を受けた子どもが親から逃れることが難しいように、支配された人は、恐怖と無力感、また自分が悪いのだという支配者から刷り込まれた罪悪

感によって、逃れられない心理状態に追い込まれる。どのような虐待もDVも自己正当化と相手を非難する言葉とともになされる。それを繰り返されると、被害者は被害を受けているという認識をもてず、むしろ相手を怒らせる自分が悪いといった罪悪感を強くもつようになる。ささいなきっかけで暴言を吐かれ続けると、いったい何が正しいのか間違っているのか、だれが悪いのかについて判断する力さえ失ってしまう。さらに、虐待の場合もDVの場合も、常に暴言・暴力ばかりが繰り返されるわけではない。虐待する親でも優しいときがあり、DVでは暴言・暴力のあと反省し優しくなる時期がサイクルとなって出現する。被害者にとって、暴言・暴力の後の優しさはたいへん有り難く感じられ感謝さえしてしまう。このように気まぐれな優しさと暴言・暴力の繰り返しによる支配が、被害者をいっそう混乱させ無力化する。

これらの被害者は外傷体験をもつことになるが、ここで被害者の「トラウマの再現性」に注意しなければならない。「トラウマの再現性」とは、過去にトラウマを経験した人が、再び同じような状況に陥りやすくなる傾向である。たとえば、性的虐待を受けた人が性犯罪の被害者になったり、身体的虐待を受けた人がDVの被害者になるというように、無意識のうちに同じようなトラウマ体験を繰り返してしまうのである。一般の社会常識で考えれば、一度いやな思いをしたことは、決して繰り返さないように避けるのではないかと考えるだろう。しかし実際には、同じような被害が何度も繰り返されることが多いのである。たとえば性被害を受けた人は、男性に対して無意識のうちに性的に誘惑的な態度をとりやすい。このような学生がセクシュアル・ハラスメントの被害者となることも十分考えられることであり、トラウマの再現を教員との間でしてしまうことになる。このことは、外傷体験をさらに重ねる結果となる。

このような状況が長く続くことのないよう、早期に対応することが望まれる。

IV. 学生が受けた精神的ダメージへの対応

小田部（2010）は、学生を対象に調査を行い、アカデミック・ハラスメントによる心の傷を緩和する要因について検討した。外的・環境的要因として「他教員との接しやすさ」「研究室メンバーのサポート体制」、個人的要因として「レジリエンシー」を取り上げた。その結果、「他教員との接しやすさ」には、「精神的反応」を和らげる効果と「研究・研究室の回避」を食い止める効果が見られた。また「研究室メンバーのサポート体制」には「精神的反応」を減じる効果が見られた。

「レジリエンシー」とは、困難な環境にもかかわらず適応していく個人の能力、または精神的回復力であると定義されているが、「レジリエンシー」が高いと自他に対するネガティブな認知を減じるが、体験の侵襲的想起を高めるといった結果になった。

このことから、他教員に指導を受けたり気楽に相談できること、また研究室で孤立しているのではなく身近に悩みを相談できる人がいることが、精神的ダメージを緩和する上で有効であることがわかる。

心理的援助において、抑うつやPTSDなどの症状が出た後では、症状からの回復を第一に考えねばならない。そのさい、学生はストレスとなる刺激に対して過敏になっており、少しの刺激にも不安定になったり、症状を悪化させることがあるため、ストレスとなる刺激から、できるだけ学生を保護することが重要である。たとえば、ある教員からハラスメ

ントを受けた学生の場合、その教員の声をきくことや姿を見ることだけでも刺激になってしまう。さらに悪化すれば、大学に来ることにさえ、ストレスを感じるようになる。従って、学生が大学生活を快適に送れるようにするには、それらの刺激を回避できる環境を保障せねばならない。具体的には、研究室の変更や加害教員と物理的に距離をとれるように考慮するなど、学生から相談を受けた教員が配慮できるとよいだろう。

いったん症状が出た後では、加害教員との日常的な会話でさえ、学生は苦痛を感じるようになる。「これぐらいは辛抱しなさい」「このていどのストレスに耐えられないようでは、社会に出てやっていけない」「がんばれ」などの言葉は、当然のことながら禁句である。すでに精神症状が出て苦しんでいる人に対して言う言葉ではないだろう。

症状から少し回復した後では、あるていどの刺激には耐えられるようになるが、学生が自身の状態から判断して望まない限りは、心の傷を与えた教員にはできるだけ近づかないですむような配慮が必要である。

御輿（2010）は相談員や大学がとるべき対応として、以下の4つをあげている。

1. 被害者に我慢をするようにとか、加害者とうまくやっていくことを求めない。
2. 離れるのが最善の方法であるとの共通の認識を持つ。
3. アカデミック・ハラスメントの認定がなければ動かないのは間違いであるとの共通の認識を持つ。
4. 研究室を迅速に移ることができるようにシステムを整えておく。

吉武他（2008）によれば、東北大学では申立て後の問題解決の手続きとして、「調整」・「調停」・「調査」の3通りを定めている。「調査」・「調停」の手続きを経て初めて被害者側に対して修学・研究の保護措置をとるという解決手続きでは、申立て者から見れば「おおごとになりすぎる」と感じられ、申立てそのものに躊躇が生じて申立てを取りやめたり、解決に多大の時間がかかるなどの問題がある。「調整」においては、大学として「学生の学業・研究の機会を保障し提供することの必要性」に鑑みて、「当該学生が指導教員との間で、改善が困難なほどの、学業・研究を継続できない人間関係に陥っている」と判断し、調査や調停の手続きを経ずに「環境調整」や「関係調整」の措置を講ずるのであり、早期対応・解決には欠かせない手続きであるという。

被害学生は、被害が長期に及ぶほど、無力化され、精神症状に苦しむことが多い。従って、支援においては学生の精神状態を第一に考えながら、現実的なサポートのあり方について考えていく。そのさい、学生の希望と回復段階や回復のペースに応じて援助していくことが望ましい。「一緒に戦おう」などの言葉が、気持ちが弱っていたり恐怖から被害的に感じやすい学生にとって負担になることもある。援助者の価値観や考え方を押しついたり、まだ学生の気力が十分に回復していないのに早急な問題解決への行動を求めて焦らせたりしてはならない。学生の保護にとって必要な対応は早急にとる必要があるが、基本的に学生と話し合いながら学生の納得を大切にすすめていくのがよい。援助者の善意からであっても、特定の方向に導こうとする対応は、被害学生にとって負担になることがある。

このように、学生のペースに合わせた傾聴と共感、教員と連携した環境調整、学生に何らかの症状が出ている場合にはその状態や回復の見通しを学生に説明し理解を促す心理教育、また薬物療法が必要と判断した場合には医療機関への紹介が、援助の具体的な内容となる。

また、被害学生が大学で相談した時に、相談員に理解してもらえなかった、調査委員会の委員に非難されて傷ついたといった二次被害が増加している（沼崎，2005）。これらの任に当たる人自身が権威主義的であったり、被害者の心理について無理解であると、間違った対応をしてかえって学生を苦しめ、二次被害の生じる危険性が高まる。従って、これらの対応をする人には、被害者の心理についての理解を深め、どのようなアドバイスをしてはいけないかなどについての研修が必要と思われる。

何よりも予防が重要であるが、予防は一次予防だけではない。Orford (1992) によれば、予防は、被害そのものが起こらないようにするための一次予防、被害が発生したときに早期発見と介入によって被害の持続期間を短縮し被害を慢性化させないための二次予防、心理的問題が生じたときにそれを慢性化させこじらせないための三次予防に分けられる。一般的には一次予防に関心が向きがちであるが、このいずれの予防も重要であることを忘れてはならない。

また、全体から見ると少数であるが、時に学生が被害妄想や被愛妄想などの病理をかかえていて、その妄想から教員を訴えることがある。被愛妄想では、教員がそれを誘発するような接し方をしている、そのために学生の症状を悪化させていることがある。このような事例では、学生に対して臨床心理士などの専門家が面接を的的確なアセスメントを行うことが必要である。専門家が何回か面接すると、話がどこかおかしいと気づくことが多い。その場合は、精神疾患が疑われるので、学生を医療機関につなぎ治療を優先させることが重要である。

V. アカデミック・ハラスメントを防止するために——教員の立場から

アカデミック・ハラスメントをなくすネットワーク（2004）は、アカデミック・ハラスメントは「決して特殊なことではなく、誰にでも起こり得る深刻な人権侵害」であるとしている。このことを認識し、自分が加害者にならないためにはどうすべきか、被害にあったり、被害を見聞きしたらどうするかについて知っておくことが必要だと述べている。

また、加害者を分析して、以下の3種類に分けている。①意図的に嫌がらせを行う「積極的加害者」、②嫌がらせを見て見ぬふりをしたり、加害者の指示に従って嫌がらせに加担してしまう「消極的加害者」、③意図せずに、あるいは悪意なく行った言動が相手の気持ちを著しく傷つけてしまった「無自覚的加害行為者」である。②③については、組織として適切な防止策をとることで、有効に減少させることができるという。

この3つの分類について、具体的に考えてみたい。

①については、「意図的に」嫌がらせを行うとあるが、心理学的に見ると「意図的」というよりは「無意識的な動機に突き動かされている」場合が多いように思われる。たとえば、学生をけなすことにより自分自身を権威づけるというように、無意識的な支配欲や権力欲に突き動かされている場合が考えられる。セクシュアル・ハラスメントの場合には、教員自身の自己愛的欲求として、学生と適切な距離感を維持できず親密になりたがる場合があるだろう。両者ともに、教員自身の個人的欲求を満たすために、学生を自己の延長か所有物のようにみなしていると考えられる。このような事態を防ぐために、教員としては以下のことについて、常にセルフ・チェックをする努力が求められるだろう。学生を個人として尊重しているか、学生と適切な社会的距離感を保っているか、自分自身の欲求によって

学生の行動を支配しようとしていないか、自分自身の感情表現を学生の状態に合わせて調節・コントロールできているか、などである。

②については、いじめと同様に消極的加害者となるのは、自分に嫌がらせの矛先が向くことを恐れるからであると思われる。職位などで弱い立場にある教員が、より高い立場にある加害教員に、面と向かってはむかうのは難しいことである。御輿（2010）が述べるように、もっと大きい力を持つ組織の長が加担行為を止めるように働けば、その大きい方の力に従うようになる。従って、このような行動を組織の長がとることが望ましいだろう。

③については、共感性が低くこだわりが強いなどの特徴をもつ教員が、まったく無自覚的に、むしろ善意によって加害者になってしまうことがある。私が臨床心理士として相談を受けた事例をあげる。

専門学校で教えていたアスペルガー障害の教員であったが、生徒の学力を向上させようとむきになり、合格するまで何度でも課題を出してレポートを提出させた。学生は夜の9時や10時になっても、「まだダメだ」と言われて帰宅させてもらえなかった。教員自身も夜遅くまで指導して、学生のために自分はここまで時間をさいて生活を犠牲にしているのだから、学生はそれ以上に頑張るのが当然だと考えていた。すべて、学生の学力向上のためという大義と、完璧にやらせないと気がすまないというこだわりから生じていた。学生から校長にクレームがあり、校長に注意されるまで、教員は自分の行動に問題があるとは気づかなかったのである。その教員にとっては学生を思う善意からの行動であったが、社会常識に欠けていたため、学生にも予定があり、決められた時間の枠組みを超えて夜遅くまで学生を拘束してはいけないということが、わからなかったのである。このようにアスペルガー障害などの発達障害に起因する問題として、教員の「こだわり」や「社会常識のなさ」だけでなく、「時間管理の悪さ」もあげられる。教員の時間管理が悪いために学生を巻き込む形となり、学生が効率の悪い指導に苦しむことがある。

御輿（2010）は、無自覚的加害行為の防止は、「ハイリスク群に対する啓発と研修の徹底」につきると述べている。しかし、①の無意識的な動機に突き動かされていると考えられる場合と同様に、教員自身にとって無意識・無自覚である特徴を意識化することは至難である。いずれの場合であれ、学生からのクレームを早期に汲み取り、組織の長が注意するなどの対応をすることによって、教員が行動を意識的に改善することが望ましいだろう。

沼崎（2005）は、セクシュアル・ハラスメントの加害教員について以下の8つの特徴をあげている。①ウチヅラとソトヅラの違い、②矮小化と否認、③被害者非難と責任逃れ、④多様な暴力による支配、⑤嫉妬心と所有欲、⑥学生の利用と虐待、⑦酒への責任転嫁、⑧反省と謝罪への頑強な抵抗、である。沼崎（2005）によれば、セクシュアル・ハラスメントは「権力による支配の最終段階」であり、加害教員の真の動機は「支配欲」という。さらに、加害教員にはセクシュアル・ハラスメント以外にも問題があるとし、自己中心性、学生の感情への無視と無関心、学生への干渉と妨害、権威主義的な指導をあげている。従って、セクシュアル・ハラスメントもアカデミック・ハラスメントと共通の背景をもつと言える。

教員としては、加害行為をしないように自己理解を深める努力が求められるだろう。それと同時に、被害学生から相談を受け、被害学生の話を親身になって聴くときに、これらの加害行為をする側の特徴について知識をもっていることで、冷静に聴くことができ、被

害学生の言い分を疑うことによって二次被害が生じるのを防ぐことができると思われる。

おわりに

被害学生は深刻な心理的ダメージを受け、精神症状に苦しむことから、専門家による的確なアセスメントに基づく心理的援助が必要である。従って、学生相談室がその役割を中心に果たしていくことが望ましい。何よりも早期の対応・改善が重要である。そのために学生相談室で相談を受けた場合には、心理的ケアと同時に、現実的な状況の改善に向けて、学生の了承を得た上で、環境調整のためにさまざまな教員と連携をはかることが重要である。

学生に快適な学習環境を保障することは、大学としての責務である。そのため、学生相談室、ハラスメント相談窓口・相談室、そして学生と関わる教職員の連携・協働が望まれる。ハラスメントが問題になるとき、学生には教員への不信感が生じている。教えるという行為は、単に知識の伝授ではなく、特に卒業論文や研究指導のような個別指導の色彩が強くなる場合には、教員と学生との人間関係・信頼関係が基礎にあって初めてうまく機能するということを忘れてはならない。また、教員は学生から見ると権力者であることを認識するとき、教員にはいっそうの自己抑制が求められるだろう。

文献

- アカデミック・ハラスメントをなくすネットワーク（2004） アカデミック・ハラスメント止対策ガイドライン
- Herman, J. L. (1992) *Trauma and recovery*. Basic Books. (中井久夫訳 (1996) 心的外傷と回復. みすず書房.)
- 加茂登志子 (2007) 女性精神医学とトラウマ. 精神療法, 33(2), 146-149.
- 窪田由紀 (2006) 考え方と事例: キャンパス・ハラスメントへの対応. 臨床心理学, 6(2), 194-200.
- 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.
- 仁平義明 (2004) 「アカデミック・ハラスメント」防止等対策のための5大学合同研究協議会第1回報告書, 5大学合同研究協議会.
- 西村優紀美 (2005) アカデミック・ハラスメント問題と学生相談. 学園の臨床研究 (富山大学保健管理センター紀要), 21-30.
- 沼崎一郎 (2005) キャンパス・セクシュアル・ハラスメント対応ガイド (改訂増補版). 嗟峨野書院.
- 御輿久美子 (2010) アカデミック・ハラスメントの防止対策. 現代のエスプリ 511 (日常型心の傷に悩む人々), 201-211.
- 小田部貴子・加藤和生・丸野俊一 (2009) 「心の傷」に関する諸研究をどのように位置づけるか—「日常型心の傷」を取り入れた新たな枠組みに提案. 九州大学心理学研究, 10, 61-80.
- 小田部貴子 (2010) アカデミック・ハラスメントに悩む学生. 現代のエスプリ 511 (日常型心の傷に悩む人々), 129-141.

- 小田部貴子・丸野俊一・舛田亮太 (2010) アカデミック・ハラスメントの生起実態とその背景要因の分析. 九州大学心理学研究, 11, 45-46.
- Orford, J. (1992) *Community psychology: Theory and practice*. John Wiley & Sons.
(山本和郎監訳 (1997) コミュニティ心理学. ミネルヴァ書房.)
- Peyton, P. R. (2003) *Dignity at work: Eliminate bullying and create positive working environment*. Brunner-Routledge.
- 横浜市市民活力推進局 (2008) デートDVについての意識・実体調査報告書.
http://www.city.yokohama.jp/me/shimin/danjo/chousa_top.html
- 吉武清實・池田忠義・高野明・佐藤静香・関谷佳代 (2008) ハラスメント防止・相談・対応体制の整備—東北大学の例. 大学における学生相談・ハラスメント相談・キャリア支援. 東北大学出版会, 111-140.