

大学生の文化的自己観とゼミ担当教員の リーダーシップ・スタイルがゼミへの態度に及ぼす影響⁽¹⁾

中村 真*・細谷 美雪**

要 約

本稿は、首都圏の四年制大学で心理学系学科に所属する学生を対象に質問紙調査を実施し、大学生の文化的自己観およびゼミナール担当教員のリーダーシップ・スタイルがゼミへの態度に及ぼす影響を検討した実証的研究である。まず、他者との関係において自己をとらえる様式の違いが、集団内での人間関係に影響するとともに、集団をけん引するリーダーに対してフォロワーが抱く期待や満足度にも影響する可能性を先行研究の知見に基づいて論じた。そのうえで、この問題を大学における学生とゼミ担当教員の関係に援用して調査を実施し、そこで得られたデータを用いて、文化的自己観（相互独立的自己観群／相互協調的自己観群）およびゼミナール担当教員のリーダーシップ・スタイル（PM型／Pm型／pM型／pm型）を独立変数とし、ゼミへの態度（ゼミの興味価値、ゼミの課題・目的の存在、ゼミの居心地の良さの感覚）を従属変数とする被験者間要因による2×4の分散分析を行った。

その結果、リーダーシップ・スタイルの主効果および一部の交互作用が有意であった。PM型のゼミ担当教員の元ではゼミへの態度が一貫して高く評価されることが示された。また、指導力が低くてもゼミ生への配慮を行うpM型のゼミ担当教員の元では、学生の文化的自己観の違いによってゼミでの学習面における態度が異なることが示され、相互独立的自己観群よりも相互協調的自己観群のほうが、学びのモラールが高く、ゼミの学習内容に興味関心を持ち、将来役立つと感じる傾向があることを裏付ける結果が得られた。

これらをふまえて、ゼミナールを担当する大学教員がゼミ生の学業面におけるモラールを高めるために留意すべき点を文化的自己観およびリーダーシップ・スタイルの観点から考察し、今後の研究の課題を述べた。

キーワード：相互独立的自己観、相互協調的自己観、ゼミ担当教員、リーダーシップ・スタイル、ゼミへの態度

問題・目的

人間は一人一人が独立した存在ではあるが、他者との関係を抜きにしてその本質を語ることはできない。依存や協力、競争、敵対、共存など、他人と関わり合う中で人間は存在しており、他者との関わりがどのような文化や社会においても重要であることは説明を待たないであろう。

ただし、他者との関係で自己を捉える様式には文化差があると言われる。Markus & Kitayama (1991) は、これを体系的に説明するために文化的自己観と呼ばれる概念を提唱した。Markus & Kitayama (1991) および北山 (1995)、そして、これらを解説した高田 (2011) によると文化的自己観とは、ある文化の中で歴史的に作り出され共有されている自己についての前提や通念であり、個人はそれぞれ他者から分離しており、それゆえ自己は自律的に独立しているとする「相互独立的自己観」と、関係のある他者と調和することが大切で、自己は他者から明確に切り離されておらず、

2017年11月30日受付

* 江戸川大学 人間心理学科教授 社会心理学

** 江戸川大学 人間心理学科 2016年度卒業生

他者が自己の環境内に位置付けられるという「相互協調的自己観」の2つに分けられる。自己の捉え方に関するこれら2つの様式は、私たちの認知、感情、動機づけにさまざまな影響を与えるという。

例えば、文化的自己観と内集団の捉え方（集団表象）の関係を検討した中島・磯部・長谷川・浦（2010）は、相互協調的自己観をもつ者は内集団成員に愛着を感じる傾向があるのに対して、相互独立的自己観をもつ者は内集団成員に愛着をもたない傾向があることを実証している。

このように、他者との関係において自己を捉える様式の違いが集団内での人間関係に影響を与えるのであれば、集団を牽引するリーダーがとるリーダーシップ行動に対してフォロワーが感じる期待や満足度は、フォロワー自身の文化的自己観によって異なるのではないかと考えられる。

リーダーシップ行動と集団効果（生産性、モラル、満足度）との関係を検討したPM理論に基づく研究では、課題達成機能と集団維持機能を兼ね備えたPM型のリーダーシップ行動が集団効果を最も高め、両機能に乏しいpm型は集団効果を最も低めることが一貫して確かめられている（岩井，1987）。そして、PM型の次に集団効果が高いタイプは状況によってPm型とpM型が入れ替わるとされる（松原，1999）。

これらの先行研究から次の仮説が導かれる。相互協調的自己観をもつ者は、内集団成員に愛着を感じる傾向があるので、リーダーに対しても、メンバー一人一人に愛着をもって対応（配慮）することを期待するのではないかと考えられる。一方、相互独立的自己観をもつ者は、内集団成員に愛着をもたないので、リーダーに対しても、メンバーへの配慮を期待しないのではないかと考えられる。したがって、所属集団のリーダーを課題達成機能が低く、集団維持機能が高い（pM型）と認知した場合、フォロワーの集団に対する満足度やモラルは相互独立的自己観群よりも相互協調的自己観群の方が高くなると予測される。

そこで本研究では、大学生を対象に質問紙調査を行い、文化的自己観および彼らの身近なリーダーであるゼミ担当教員のリーダーシップ・スタイル

が、ゼミへの態度にどのような影響を及ぼすのかを先に述べた仮説を中心に検討する。

方 法

調査対象者・調査日時

首都圏の四年制大学において心理学系の学科に在籍する学生201名（男性106名、女性94名、性別未回答者1名、平均年齢20.46歳、SD1.43）を対象に2016年6月に質問紙調査を実施した。調査対象者の学年と性別の内訳は、表1の通りである。

表1 調査対象者の内訳

	2年	3年	4年	計
男性	33	40	33	106
女性	36	31	27	94
不明	1	0	0	1
計	70	71	60	201

調査内容

質問紙の構成は以下の通りであった。なお、質問紙を構成する項目群のうち、1と2については調査対象者全員が回答し、3と4については調査実施時点においてゼミナールに所属している3～4年生のみが回答した。

1. フェイス・シート

所属学部・学科、学年、年齢、性別を尋ねた。

2. 相互独立的一相互協調的自己観尺度

高田・大本・清家（1996）による「相互独立的一相互協調的自己観尺度」20項目を使用した。このうち、相互独立的自己観は「個の認識・主張」と「独断性」の2因子、相互協調的自己観は「評価懸念」と「他者への親和・順応」の2因子から成る。それぞれの項目について、調査対象者自身にあてはまる程度を「全くあてはまらない(1)」「あてはまらない(2)」「あまりあてはまらない(3)」「どちらともいえない(4)」「ややあてはまる(5)」「あてはまる(6)」「とてもあてはまる(7)」の中から1つ選択してもらう7件法で回答を求めた。なお、集計・分析にあたっては、各選択肢の（ ）内の

数値をそれが選択された場合の得点として用いた。以下の3~4の各尺度についても同様である。ただし、逆転項目については、変換処理を行ったうえで用いた。

3. ゼミ担当教員のPM指導行動測定尺度

三隅（1984）がPM理論に基づいて考案したリーダーシップ・スタイルを測定するための尺度を大学生が所属ゼミナールの担当教員を評価できるように表現の一部を修正して使用した。この尺度は、リーダーシップの機能を測定する2つの下位尺度から成る。課題達成機能（P機能：Performance）8項目および集団維持機能（M機能：Maintenance）8項目の計16項目について、調査対象者が所属しているゼミナールの担当教員にあてはまると思う程度を「あてはまらない(1)」「あまりあてはまらない(2)」「どちらともいえない(3)」「ややあてはまる(4)」「あてはまる(5)」の中から1つ選択してもらう5件法で尋ねた。質問項目は、表2に記載した通りである。

4. 所属ゼミナールに対する態度測定

①興味・価値

大学生が所属ゼミナールでの学びを通して、知

的好奇心や学問に対する楽しさ・面白さを感じている程度を測定するために、伊田（2001）が作成した課題価値評定尺度における「興味価値」因子（6項目）を所属ゼミナールに対する興味価値を評価できるように表現の一部を修正して使用した（表3）。それぞれの質問項目について、「あてはまらない(1)」「あまりあてはまらない(2)」「どちらかと言えばあてはまらない(3)」「どちらともいえない(4)」「どちらかと言えばあてはまる(5)」「だいぶあてはまる(6)」「非常にあてはまる(7)」の中から1つ選択してもらう7件法で回答を求めた。

表3 所属ゼミナールに対する態度測定

①：ゼミの興味価値

（伊田（2001）の課題価値評定尺度の一部を改変して使用）

- | |
|--------------------------------|
| 1. ゼミで学んでいておもしろいと感じられる |
| 2. ゼミで学んでいて満足感が得られる |
| 3. ゼミの担当教員から教わると興味を持って学ぶことができる |
| 4. ゼミで学んでいて好奇心がわいてくる |
| 5. ゼミで学んでいる内容が楽しいと感じられる |
| 6. ゼミで学んでいて知的な刺激が感じられる |

($\alpha = .943$)

表2 ゼミナール担当教員のPM指導行動測定尺度（三隅（1984）を改変して使用）

P指導測定項目 ($\alpha = .867$)

1. ゼミ生に規則をやかましくいう
2. ゼミ生に指示命令を与える
3. ゼミ生に課題（卒業研究）に多くの時間を費やすようにやかましく言う
4. ゼミの課題を所定の時間までに完了するように指導する
5. ゼミ生に最大限、勉強させようとする
6. ゼミ生の課題（卒業研究）の進行具合のまずさを注意する
7. ゼミ生の課題（卒業研究）の進み具合について報告を求める
8. ゼミ生の課題提出（卒業研究完成）までの道筋（計画）を綿密に立てている

M指導測定項目 ($\alpha = .839$)

1. ゼミの課題（卒業研究）のことで担当教員と気軽に話せる
2. ゼミ生を支持（サポート）してくれる
3. ゼミ生の個人的な問題に気を配る
4. ゼミ生を信頼している
5. ゼミ生がすぐれた課題発表（卒論の経過報告）をしたとき認めて（褒めて）くれる
6. ゼミ内で生じた問題についてゼミ生の意見を求める
7. ゼミ生の就職（卒論）など将来に気を配ってくれる
8. ゼミ生を公平にとり扱ってくれる

表4 所属ゼミナールに対する態度測定②③：「課題・目的の存在」「居心地の良さの感覚」

(大久保(2005)の学校への適応感尺度の一部を改変して使用)

ゼミの課題・目的の存在 ($\alpha = .908$)	ゼミの居心地の良さの感覚 ($\alpha = .954$)
1. ゼミでは将来に役立つことが学べる	1. ゼミの仲間となじめている
2. ゼミで学んでいることは、将来の自分のためになる	2. ゼミでは、ありのままの自分を出せている
3. ゼミで学んでいることには目的がある	3. ゼミでは、安心できる
4. ゼミで好きなことを学べる	4. ゼミでは、リラックスできる
5. ゼミで学んでいて自分が成長できると感じる	5. ゼミの仲間と楽しい時間を共有している
6. ゼミでの学びが充実している	6. ゼミに入って幸せである
7. ゼミでの学びに熱中している	7. ゼミの仲間と助け合っている
	8. ゼミの仲間と自分は、かみ合っている
	9. ゼミの仲間と自由に話せる雰囲気である
	10. ゼミの仲間と溶け込めている
	11. ゼミの仲間と共感し合える

②課題・目的の存在, ③居心地の良さの感覚

大久保(2005)の学校への適応感尺度の表現を一部修正して、大学生が所属ゼミナールでの学びに意義・目的をどの程度感じているか(7項目)、ゼミナールの仲間との関係にどのくらい居心地の良さを感じているか(11項目)を測定した。質問項目は表4に記載した通りである。それぞれの質問に対して、「あてはまらない(1)」「あまりあてはまらない(2)」「どちらかと言えばあてはまらない(3)」「どちらともいえない(4)」「どちらかと言えばあてはまる(5)」「だいたいあてはまる(6)」「非常にあてはまる(7)」の中から1つ選択してもらう7項目法で回答を求めた。

調査手続き

2年生を対象とする調査は、必修科目である「社会心理学」の講義時間中に集団配布・集団回収方式で行った。3~4年生対象の調査は、調査対象者が所属するゼミナール担当教員に依頼し、ゼミナールごとに教室または教員研究室において集団配布・集団回収方式(一部は個別配布・個別回収方式)で行った。調査の対象となったゼミナールは、11クラスであった。なお、調査に先立ち、回答は強制ではなく、評価を伴わず、個人情報の開示されないことを説明する文章を読んでもらい、同意を得たうえで実施した。

結果

1. 基本統計と性差の分析

基本統計を算出するにあたり、まず、各尺度の信頼性分析を行った。ただし、本研究で使用した「相互独立の一相互協調的自己観尺度」については、因子分析を行い、その結果に基づき尺度を再構成したうえで信頼性分析を行った。

① 相互独立の一相互協調的自己観の尺度構成と信頼性分析

まず、相互独立の一相互協調的自己観尺度(相互独立的自己観10項目、相互協調的自己観10項目)について、2つの下位尺度ごとに因子分析(最尤法、プロマックス回転)を行った。

相互独立的自己観尺度は、固有値1以上の基準で2因子(10項目)を抽出した。各因子は、因子負荷量が.300以上の項目群によって構成されているとみなして解釈を行った。

第1因子は、「いつも自信をもって発言し、行動している」、「自分が何をしたいのか常に分かっている」など4項目で構成されており、先行研究(高田・大本・清家, 1996)と同一の「個の認識・主張」因子が再現された。第2因子も、「良いか悪いかは、自分自身がそれをどう考えるかで決まると思う」、「自分でいいと思うのなら、他の人

表5 相互独立的自己観に関する因子分析結果

項 目	因子1 個の認識・主張	因子2 独断性
いつも自信をもって発言し、行動している	.949	-.177
自分が何をしたいのか常に分かっている	.718	-.001
自分の意見をいつもはっきり言う	.645	.067
常に自分自身の意見を持つようにしている	.389	.281
良いか悪いかは、自分自身がそれをどう考えるかで決まると思う	-.168	.718
自分でいいと思うのなら、他の人が自分の考えを何と思おうと気にしない	-.026	.673
自分の周りの人が異なった考えを持っていても、自分の信じる場所を守り通す	.160	.534
たいていは自分一人で物事の決断をする	.033	.493
自分の考えや行動が他人と違っていても気にならない	.299	.374
一番最良の決断は、自分自身で考えたものであると思う	.273	.349
α 係数	.794	.745
因子寄与	3.96	1.35

最尤法, プロマックス回転

が自分の考えを何と思おうと気にしない」など高田・大本・清家（1996）と同じ6項目で構成されており、「独断性」因子が再現された。尺度の信頼性分析を行ったところ、 α 係数は「個の認識・主張」因子が.794、「独断性」因子が.745、そして2つの因子を合わせた全10項目が.828であった。いずれも高い値を示したので次元性があるとみなせるが、先行研究ではこれら2つの因子を合わせて相互独立的自己観尺度として扱われている。加えて、本研究における信頼性分析でも全10項目での α 係数が最も高いので、全10項目の合計得点を算出して以降の分析に用いた。表5に相互独立的自己観の因子分析結果を示した。

一方、相互協調的自己観（10項目）については、固有値1以上の基準で4因子を抽出した。因子負荷量が.300以上の項目によって各因子が構成されているとみなして解釈を行った（表6）。第1因子は、「相手は自分のことをどう評価しているかということから、他人の視線が気になる」、「人が自分をどう思っているかを気にする」など4項目で構成されており、先行研究（高田・大本・清家、1996）と同一の「評価懸念」因子が再現された。尺度の信頼性分析を行ったところ、 α 係数は.705であった。第2因子は、「人と意見が対立したとき、相手の意見を受け入れることが多い」、

「自分の所属集団の仲間と意見が対立することを避ける」など4項目で構成されていた。第3因子（「自分がどう感じるかは、自分が一緒にいる人や、自分のいる状況によって決まる」）と第4因子（「人から好かれることは自分にとって大切である」）はそれぞれ1項目であった。

高田・大本・清家（1996）によると、相互協調的自己観は「評価懸念」と「他者への親和・順応」の2因子構造であるとされているが、本研究では「他者への親和・順応」と同一の因子が再現されなかった。加えて、第2因子の α 係数は.652であり、信頼性が十分に高いとはいえなかった。したがって、先行研究と同一の構造が再現され、かつ、 α 係数も比較的高い第1因子「評価懸念」（4項目）の合計得点を算出し、これを「相互協調的自己観」として以降の分析に用いることとした。

② 他の変数の信頼性分析

各変数の信頼性分析を行った結果は以下の通りであった。まず、所属ゼミナールの担当教員のリーダーシップ・スタイルを測定するために用いたPM指導行動測定尺度の「P指導行動測定」（8項目）および「M指導行動測定」（8項目）の α 係数はP指導行動測定が.867、M指導行動測定が.839であった。また、所属ゼミナールに対する態

表6 相互協調的自己観に関する因子分析結果

項 目	因子1 評価懸念	因子2	因子3	因子4
相手は自分のことをどう評価しているかということから、他人の視線が気になる	.908	.044	-.058	-.018
人が自分をどう思っているかを気にする	.766	-.068	.065	.088
他人と接するとき、自分と相手との間の地位や相対関係が気になる	.415	-.123	.128	.118
何か行動をするとき、結果を予期して不安になり、なかなか実行に移せないことがある	.391	.193	-.064	-.217
人と意見が対立したとき、相手の意見を受け入れることが多い	.023	.673	-.030	-.066
自分の所属集団の仲間と意見が対立することを避ける	.049	.607	-.069	.049
仲間の中での和を維持することは大切だと思う	-.123	.602	.095	.094
相手やその場の状況によって、自分の態度や行動を変えることがある	.008	.358	.246	-.056
自分がどう感じるかは、自分が一緒にいる人や、自分のいる状況によって決まる	.041	.026	.985	-.027
人から好かれることは自分にとって大切である	.039	.065	-.035	.978
α 係数	.705	.652		
因子寄与	3.00	1.65	1.07	1.03

最尤法, プロマックス回転

度を測定するために用いた各尺度の α 係数は、「興味価値」(6項目)が.943,「課題・目的の存在」(7項目)が.908,「居心地の良さの感覚」(11項目)が.954であった。いずれも信頼性は高かったので、下位尺度ごとに合計得点を算出して以降の分析に用いた。

③ 各変数の基本統計と性差の分析

各変数の平均値と標準偏差を調査対象者全体お

よび男女別に算出し、表7に示した。性別を独立変数とする対応のない t 検定を行った結果、相互独立的自己観 ($t(196) = 1.35, n.s.$), 相互協調的自己観 ($t(194) = .70, n.s.$), P 行動測定尺度 ($t(124) = 1.03, n.s.$) に性差はみられなかったが、M 行動測定尺度 ($t(123) = 2.11, p < .05$) に有意差があり、女子学生よりも男子学生のほうがゼミナール担当教員の集団維持機能を高く評価していることが示された。また、所属ゼミナールに対

表7 各変数の基本統計および性差

変 数	平均 (標準偏差)			t 値
	全 体	男 性	女 性	
【文化的自己観】				
相互独立的自己観	43.41(9.24)	44.25(9.04)	42.47(9.46)	1.35
相互協調的自己観	19.84(4.31)	20.02(4.18)	19.60(4.48)	.70
【ゼミ担当教員のリーダーシップ・スタイル】				
P 指導行動測定	25.95(7.17)	26.55(6.41)	25.23(7.99)	1.03
M 指導行動測定	31.94(5.30)	32.84(4.91)	30.86(5.58)	2.11*
【ゼミに対する態度】				
ゼミへの興味・価値	31.04(7.48)	32.36(5.92)	29.47(8.79)	2.21*
ゼミの課題・目的の存在	34.61(8.01)	35.57(7.25)	33.46(8.77)	1.48
ゼミの居心地の良さの感覚	50.78(14.73)	50.97(14.64)	50.54(14.97)	.16

* $p < .05$

する「興味価値」において性差が有意であり ($t(125) = 2.21, p < .05$), 女子学生よりも男子学生のほうがゼミナールでの学びに興味と価値を認めていることが示された。所属ゼミナールに対する「課題・目的の存在」 ($t(124) = 1.48, n.s.$), 「居心地の良さの感覚」 ($t(124) = .16, n.s.$) の性差は有意でなかった。

2. 大学生の文化的自己観およびゼミ担当教員のリーダーシップ・スタイルがゼミへの態度に及ぼす影響

① 分析に先立つ統計処理

分析に先立って次の処理を行った。まず、相互独立的自己観 (10 項目) および相互協調的自己観 (4 項目) のそれぞれの平均値を境に調査の対象となった大学生を高低群に分けた。そして、相互独立的自己観および相互協調的自己観の組み合わせにより対象者を 4 群に分類した。このうち、相互独立的自己観が高く相互協調的自己観が低い対象者を「相互独立的自己観群」とし、相互独立的自己観が低く相互協調的自己観が高い対象者を「相互協調的自己観群」として、以降の分

散分析に用いた。

次に、調査の対象となった大学生が所属するゼミの担当教員のリーダーシップ・スタイル (PM 型・Pm 型・pM 型・pm 型) を分類した。まず、P 指導行動測定について平均値を境に高低群の分類を試みたが、高群が 73 人 (57.9%), 低群が 53 人 (42.1%) となり分布にやや偏りが見られたので、中央値を基準に再分類を行った。その結果、中央値を含む高群 65 人 (51.6%) と、中央値未満の低群 61 人 (48.4%) に分割すれば分布の偏りが解消されるので、この分割基準を採用することにした。同様に、M 指導行動測定についても平均値を境に高低群の分類を試みたが、高群が 77 人 (60.8%), 低群が 49 人 (39.2%) となり分布に偏りが見られたので、中央値を基準に再分類を行った。その結果、中央値を上回る高群 58 人 (45.6%) と、中央値を含む低群 68 人 (54.4%) に分割すれば分布の偏りが概ね解消されるので、この分割基準を採用することにした。そして、P 指導行動測定および M 指導行動測定それぞれの高低の組み合わせにより対象者を 4 つのタイプに分類した。具体的には、ゼミ担当教員の P 指導

表 8 文化的自己観とゼミ担当教員のリーダーシップ・スタイル別にみたゼミへの態度 (興味価値)

文化的自己観	ゼミ担当教員のリーダーシップ・スタイル				主 効 果		交互作用
	PM	Pm	pM	pm	文化的自己観	ゼミ担当教員の PM スタイル	
相互独立的自己観群	38.67(1.16)	31.88(4.67)	24.00(11.31)	31.43(4.50)	n.s.	**	*
相互協調的自己観群	36.57(4.05)	30.00(5.91)	34.00(4.47)	27.92(8.38)			

数値は平均値、() 内は標準偏差を示す。

* $p < .05$ ** $p < .01$

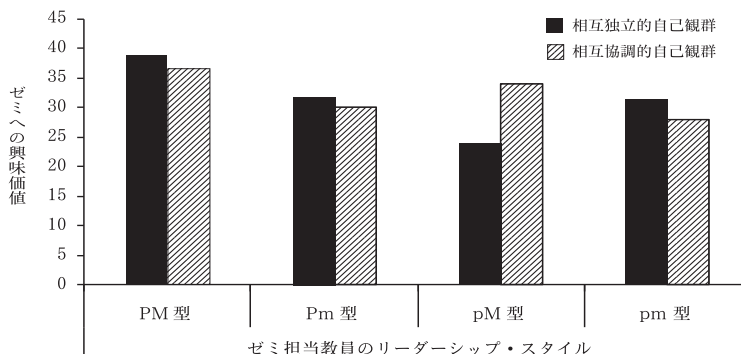


図 1 大学生の文化的自己観とゼミ担当教員のリーダーシップ・スタイル別にみた「ゼミへの興味価値」

行動および M 指導行動をともに高く評価した対象者を「PM 型 (33 人)」, P 指導行動が高く M 指導行動を低く評価した対象者を「Pm 型 (30 人)」, P 指導行動が低く M 指導行動を高く評価した対象者を「pM 型 (23 人)」, P・M 指導行動をともに低く評価した対象者を「pm 型 (38 人)」として, 以降の分散分析に用いた。

② 所属ゼミナールへの態度 (興味価値) を従属変数とする分散分析

大学生の文化的自己観が, ゼミへの興味価値に与える影響をゼミ担当教員のリーダーシップ・スタイル別に表 8 および図 1 に示した。相互独立的自己観群では PM 型の場合にゼミへの興味価値の評価が平均 38.67 と最も高く, pM 型の場合に平均 24.00 と最も低かった。相互協調的自己観群では PM 型の場合にゼミへの興味価値の評価が平均 36.57 と最も高く, pm 型の場合に平均 27.92 と最も低かった。

文化的自己観 (相互独立的自己観群/相互協調的自己観群) とゼミ担当教員のリーダーシップ・

スタイル (PM 型/Pm 型/pM 型/pm 型) を独立変数とし, ゼミへの興味価値を従属変数とする被験者間要因の 2 要因分散分析を行った。その結果, 文化的自己観の主効果は有意でなかった ($F(1, 63) = .14, n.s.$) が, ゼミ担当教員のリーダーシップ・スタイルの主効果が有意であった ($F(3, 63) = 4.18, p < .01$)。ボンフェローニ法による多重比較の結果, ゼミへの興味価値得点は pm 型よりも PM 型の方が 1%水準で有意に高く, Pm 型よりも PM 型の方が 5%水準で有意に高く, pM 型よりも PM 型の方が 1%水準で有意に高かった。

また, 交互作用が有意であった ($F(3, 63) = 3.48, p < .05$)。単純主効果の検定の結果, pM 型における文化的自己観の単純主効果のみ有意であった ($F(1, 63) = 8.46, p < .01$)。pM 型においては相互協調的自己観群のほうが相互独立的自己観群よりもゼミへの興味価値の平均得点が高いことが明らかになった。一方, 相互独立的自己観群におけるゼミ担当教員のリーダーシップ・スタイルの単純主効果は有意であった ($F(3, 63) =$

表 9 文化的自己観とゼミ担当教員のリーダーシップ・スタイル別にみたゼミへの態度 (課題・目的的存在)

文化的自己観	ゼミ担当教員のリーダーシップ・スタイル				主 効 果		交互作用
	PM	Pm	pM	pm	文化的自己観	ゼミ担当教員の PM スタイル	
相互独立的自己観群	44.33(4.16)	32.25(5.01)	27.00(8.58)	32.14(9.65)	n.s.	**	*
相互協調的自己観群	39.43(6.48)	33.50(5.78)	38.00(5.03)	32.85(9.06)			

数値は平均値, () 内は標準偏差を示す。

* $p < .05$ ** $p < .01$

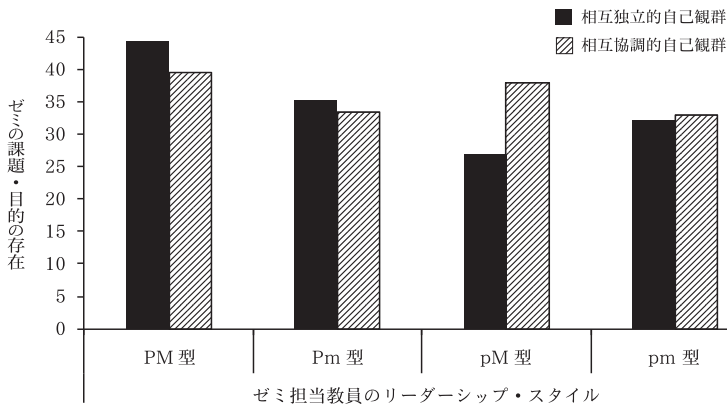


図 2 大学生の文化的自己観とゼミ担当教員のリーダーシップ・スタイル別にみた「ゼミの課題・目的的存在」

4.16, $p < .01$)。ボンフェローニ法による多重比較の結果、ゼミへの興味価値得点はpM型よりもPM型の方が1%水準で有意に高かった。また、相互協調的自己観群におけるゼミ担当教員のリーダーシップ・スタイルの単純主効果も有意であった ($F(3, 63) = 4.71, p < .01$)。ボンフェローニ法による多重比較の結果、ゼミへの興味価値得点はpm型よりもPM型の方が1%水準で有意に高かった。

③ 所属ゼミナールへの態度(課題・目的的存在)を従属変数とする分散分析

大学生の文化的自己観が、ゼミの課題・目的的存在に与える影響をゼミ担当教員のリーダーシップ・スタイル別に表9および図2に示した。相互独立的自己観群ではPM型の場合にゼミの課題・目的的存在の評価が平均44.33と最も高く、pM型の場合に平均27.00と最も低かった。相互協調的自己観群ではPM型の場合にゼミの課題・目的的存在の評価が平均39.43と最も高く、pm型の場合に平均32.85と最も低かった。

文化的自己観(相互独立的自己観群/相互協調的自己観群)とゼミ担当教員のリーダーシップ・スタイル(PM型/Pm型/pM型/pm型)を独立変数とし、ゼミの課題・目的的存在を従属変数とする被験者間要因の2要因分散分析を行った。その結果、文化的自己観の主効果は有意でなかった ($F(1, 63) = .37, n.s.$) が、ゼミ担当教員のリーダーシップ・スタイルの主効果が有意であった ($F(3, 63) = 4.20, p < .01$)。ボンフェローニ法による多重比較の結果、ゼミの課題・目的的存在得点はpm型よりもPM型の方が5%水準で有意に高く、pM型よりもPM型の方が5%水準で有意に高かった。

また、交互作用が有意であった ($F(3, 63) = 3.03, p < .05$)。単純主効果の検定の結果、pM型における文化的自己観の単純主効果のみ有意であった ($F(1, 63) = 8.18, p < .01$)。pM型においては相互協調的自己観群のほうが相互独立的自己観群よりもゼミの課題・目的の平均得点が高いことが明らかになった。一方、相互独立的自己観群におけるゼミ担当教員のリーダーシップ・スタ

表10 文化的自己観とゼミ担当教員のリーダーシップ・スタイル別にみたゼミへの態度(居心地の良さの感覚)

文化的自己観	ゼミ担当教員のリーダーシップ・スタイル				主効果		交互作用
	PM	Pm	pM	pm	文化的自己観	ゼミ担当教員のPMスタイル	
相互独立的自己観群	65.00(7.55)	58.63(4.69)	56.57(14.81)	45.14(10.38)	n.s.	**	n.s.
相互協調的自己観群	60.50(10.33)	49.33(11.99)	53.57(12.30)	44.75(11.89)			

** $p < .01$

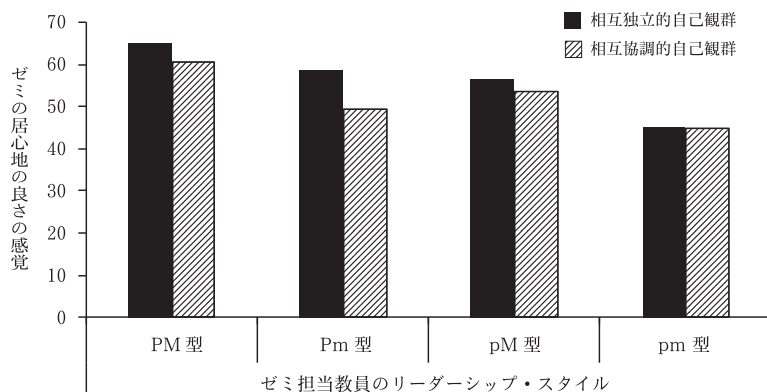


図3 大学生の文化的自己観とゼミ担当教員のリーダーシップ・スタイル別にみた「ゼミの居心地の良さの感覚」

イルの単純主効果は有意であった ($F(3, 63) = 4.39, p < .01$)。ボンフェローニ法による多重比較の結果、ゼミの課題・目的の存在の得点は pM 型よりも PM 型の方が 1%水準で有意に高かった。また、相互協調的自己観群におけるゼミ担当教員のリーダーシップ・スタイルの単純主効果も 10%水準で有意傾向を示した ($F(3, 63) = 2.54, p < .10$)。ボンフェローニ法による多重比較の結果、ゼミの課題・目的の存在の得点はいずれの組み合わせでも有意ではなかった。

④ 所属ゼミナールへの態度 (居心地の良さの感覚) を従属変数とする分散分析

大学生の文化的自己観が、ゼミの居心地の良さの感覚に与える影響をゼミ担当教員のリーダーシップ・スタイル別に表 10 および図 3 に示した。相互独立的自己観群では PM 型の場合にゼミの居心地の良さの感覚の評価が平均 65.00 と最も高く、pm 型の場合に平均 45.14 と最も低かった。相互協調的自己観群では PM 型の場合にゼミの居心地の良さの感覚の評価が平均 60.50 と最も高く、pm 型の場合に平均 44.75 と最も低かった。

文化的自己観 (相互独立的自己観群/相互協調的自己観群) とゼミ担当教員のリーダーシップ・スタイル (PM 型/Pm 型/pM 型/pm 型) を独立変数とし、ゼミの居心地の良さの感覚を従属変数とする被験者間要因の 2 要因分散分析を行った。その結果、文化的自己観の主効果は有意でなかった ($F(1, 62) = 2.12, n.s.$) が、ゼミ担当教員のリーダーシップ・スタイルの主効果が有意であった ($F(3, 62) = 5.84, p < .01$)。ボンフェローニ法による多重比較の結果、ゼミの居心地の良さの感覚得点は pm 型よりも PM 型の方が 1%水準で有意に高かった。また、交互作用は有意でなかった ($F(3, 62) = .52, n.s.$)。

考 察

本研究では、大学生がもつ文化的自己観およびゼミ担当教員のリーダーシップ・スタイルによって、ゼミに対する態度にどのような影響があるの

かを検討した。その結果は、次のようにまとめられる。

まず、PM 型のゼミ担当教員の元では、「ゼミへの興味価値」「ゼミの課題・目的の存在」「ゼミの居心地の良さの感覚」が一貫して最も高く評価された。つまり、指導力ならびにメンバー個々への配慮にも長けたゼミ担当教員 (PM 型) のもとでは、学生は自身の文化的自己観のタイプに関わらず、ゼミに良く馴染み、その学びに対して興味や知的関心を持つとともに、ゼミでの学びに熱中し、将来の自分に役立ちそうだと感じる傾向が高いことを意味する。これは、岩井 (1987) が社会人を対象に行った研究や松原 (1999) による PM 理論の研究知見と一致するものであり、PM 型のリーダーの元でのフォロワーのモラルの高さが、大学におけるゼミ担当教員とゼミ生のあいだにも認められたと言える。

次に、pM 型のゼミ担当教員の元では、ゼミ生の文化的自己観によって「ゼミへの興味価値」「ゼミの課題・目的の存在」の評価が異なり、相互独立的自己観群よりも相互協調的自己観群のほうが高評価を示す結果となった。本研究では両群における評価の相違を以下のように解釈している。すなわち、自己を身近な他者との関係で捉える傾向のある相互協調的自己観群は、内集団成員に対して愛着を持ちやすいとされる (中島ら, 2010) ため、所属集団のリーダーに対しても、メンバー一人一人に愛着をもって対応 (配慮) することを期待するのではないかと考えられる。したがって、相互協調的自己観の高い学生はゼミ担当教員に対しても、ゼミ生一人一人への配慮を期待すると思われる。これにより、指導力はあまり高くなくても、ゼミ生への配慮を多く行うゼミ担当教員 (pM 型) の元では、ゼミ生がゼミでの学びに対して興味や知的関心を感じるとともに、ゼミでの学びを通じた充実感や将来に役立つという期待感も高くなるだろうと予測したが、本研究の結果はこの仮説を支持するものである。

対照的に、自己を他者から独立した存在として捉える傾向のある相互独立的自己観の高い学生は、内集団成員に対して愛着を持ちにくいいため、ゼミ

担当教員に対してもゼミ生一人一人への配慮は期待しないと思われる。そのため、ゼミ生への配慮を多く行うが、指導力はあまり高くないゼミ担当教員（pM型）の元では、ゼミ生がゼミでの学びに対して興味や知的関心を感じ難く、ゼミでの学びを通じた充実感や将来への期待感に乏しいという具合に、学びのモラルを低めると予測したが、結果はこれを支持するものであった。

一方、「ゼミの居心地の良さの感覚」を従属変数とする分散分析においては、ゼミ生の文化的自己観によるpM型のゼミ担当教員に対する評価の相違は認められなかった。これは、「ゼミへの興味価値」「ゼミの課題・目的の存在」があくまでも個人内のモラルを反映するものであるのに対して、「ゼミの居心地の良さの感覚」を測定する尺度に「ゼミの仲間と楽しい時間を共有している」「ゼミの仲間と共感し合える」など、他のゼミ生との実際の親密さや関係性が評定結果に強く影響する可能性が高い項目が含まれていることに起因すると考えられる。したがって、ゼミ担当教員のリーダーシップ・スタイルとゼミ生の文化的自己観の交互作用効果が現れにくかったものと思われる。

以上の結果を踏まえると、ゼミ生の学業面におけるモラルおよび勉学の拠点であるゼミの居心地の良さを高めるために、ゼミ担当教員は、学業の指導（P機能）とゼミ生個々への配慮（M機能）の両面に心がける必要があると言える。ただしM機能（集団維持機能）に関しては、ゼミ生の文化的自己観によって受け止め方や期待そしてゼミへの態度に及ぼす影響が異なる。したがって、状況によってはゼミ生一人一人の文化的自己観を考慮した柔軟な働きかけが必要であると考えられる。

研究の課題

本研究は、首都圏の四年制大学における心理学系の学科に所属する学生を対象に、彼らの文化的自己観と所属するゼミナールの担当教員のリーダーシップ・スタイルが、ゼミへの態度にどのような影響を及ぼすのかを検討した。心理学系の学科に

所属する学生のみを対象とした理由は、ゼミにおける学生と担当教員との関係性が学問領域によって異なる可能性に配慮して、ゼミの内容・規模・形式の統一性を重視したためである。その結果、ゼミナール受講者のほぼ全員を対象に質問紙を配布し、該当者の大半からデータを得ることができた。その点では、当初計画していた通りに調査を実施し、質問紙を回収することができたと言えるが、分散分析を行うにあたり、調査の対象となった大学生を文化的自己観の違いによって相互独立的自己観群と相互協調的自己観群の2つに分割したために、いずれの群にも該当しない対象者を分析から除外せざるを得なかった。これによって、分析の対象者数が減少し、男女を合わせた分析は行えたが、男女別での分析は行えなかった。本研究の知見が男女に共通して言えることかどうかを確認するためには、対象者数を増やして調査を実施しなければならないが、単年度での調査実施では、同一の研究計画でこれ以上の対象者数の増加は見込み難い。したがって、調査の規模を拡大するか、複数年にわたって調査を行い、十分な対象者数を確保して分析を行う必要がある。

《注》

- (1) 本稿は、筆頭著者の指導のもとで第二著者が提出した江戸川大学社会学部人間心理学科2016年度卒業論文の一部を筆頭著者が再構成のうえ修正執筆したものであり、第二著者による内容の確認と同意を得て投稿した。第二著者である細谷美雪氏が大きい探究心をもって真摯にそして粘り強く卒業研究に取り組まれたことに心より敬意を表すとともに、本稿の投稿にあたって協力と賛意をお寄せいただいたことに厚く御礼申し上げます。

文 献

- 伊田勝憲 2001 課題価値評定尺度作成の試み 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（心理発達科学）, 48, 83-95.
- 岩井紀子 1987 リーダーシップ行動と部下集団成員の「モラル」との因果関係に関する研究 実験社会心理学研究第26巻第2号 137-149.
- 北山 忍 1995 文化的自己観と心理的プロセス 社会心理学研究, 10, 153-167.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. 1991 Culture and

- the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- 松原敏浩 1999 PM理論 中島義明他(編) 心理学辞典 有斐閣 713-714.
- 三隅二不二 1984 リーダーシップ行動の科学(改訂版) 有斐閣
- 中島健一郎・磯部智加衣・長谷川孝治・浦光博 2010 文化的自己観とストレスフルイベントの経験頻度が個人の集団表象に及ぼす影響 実験社会心理学 研究第49巻第2号 122-131.
- 大久保智生 2005 青年の学校への適応感とその規定要因 — 青年用適応感尺度の作成と学校別の検討 — 教育心理学研究 53 307-319.
- 高田利武・大本美千恵・清家美紀 1996 相互独立的 — 相互協調的自己観尺度(改訂版)の作成 奈良大学紀要第24号 157-173.
- 高田利武 2011 セレクション社会心理学3 新版 他者と比べる自分 サイエンス社