

運動系部活動への積極性と満足感を媒介する
主将のリーダーシップと部員の自己主張

東京学芸大学大学院

連合学校教育学研究科

埼玉大学

博士論文

学校教育学専攻教育構造論講座

吉村 齊

目 次

第1章 運動系部活動に関する研究の概観と本研究の目的	1
第1節 運動系部活動への積極性や満足感に関する心理学的研究 (1)	
第2節 主将のリーダーシップに関する研究 (7)	
第3節 集団における自己主張に関する研究 (14)	
第4節 本研究の意義と目的 (28)	
第2章 運動部員の限定的自己主張と主将のリーダーシップとの関係	38
第1節 限定的自己主張と主将のリーダーシップとの関係 (39)	
第2節 現主将との活動が終了する時期における連帯性と主将のリーダーシップとの関係 (58)	
第2章のまとめ (71)	
第3章 運動部員の積極的自己主張と主将のリーダーシップとの関係	74
第1節 積極的自己主張と主将のリーダーシップとの関係 (74)	
第2節 積極的自己主張と主将のリーダーシップとの関係における中学生と高校生の違い(92)	
第3章のまとめ (96)	
第4章 運動部員の主導的自己主張と主将のリーダーシップとの関係	98
第1節 主導的自己主張と主将のリーダーシップとの関係 (99)	
第2節 主将引退期における主導的自己主張と主将のリーダーシップとの関係 (114)	
第4章のまとめ (122)	
第5章 競技特性の違いに応じた部員の自己主張と主将のリーダーシップとの関係	124
第1節 自己主張のスタイルと主将のリーダーシップとの関係を規定する競技特性に関する調査 (124)	
第2節 面接調査からみた心理的側面 (143)	
第5章のまとめ (148)	
第6章 総 括	150
第1節 本研究のまとめ (150)	
第2節 本研究の意義 (157)	
第3節 今後の課題と展望 (161)	
引用文献	170
謝 辞	183
資 料	184

初出一覧

第2章

第1節 吉村 斉 (2005). 部活動の適応感に対する部員の対人行動と主将のリーダーシップの関係 教育心理学研究, **53**, 151-161.

第2節 吉村 斉 (2009). 部活動への積極性・満足感を規定する連帯性と主将のリーダーシップの関係 日本教育心理学会第51回総会発表論文集, p.45.

第3章

第1節 吉村 斉 (1997). 学校適応における部活動とその人間関係のあり方：自己表現・主張の重要性 教育心理学研究, **45**, 337-345.

第2節 第1節と同じ

第4章

第1節 吉村 斉 (2005). 運動系部活動における利己的表現と主将のリーダーシップの関係 心理学研究, **75**, 536-541.

第2節 吉村 斉 (2011). 主将引退が間近な時期における運動部員の利己的表現と主将のリーダーシップの関係 日本教育心理学会第53回総会発表論文集, p.146.

第5章

第1節 吉村 斉 (2010). 部活動への適応感と競技特性の関係：運動部員の対人スキルと主将のリーダーシップに注目して 青年心理学研究, **22**, 45-56.

第2節 吉村 斉 (2010). 面接法を用いた部活動への適応感と競技特性との関係についての検討 平成19-21年度科学研究費補助金「部活動における競技種目の特性により規定される満足感についての研究」研究成果報告書(若手研究(B), 課題番号19730397), 43-46.

第1章 運動系部活動に関する研究の概観と本研究の目的

部活動は、学校生活を豊かにすることを目的とし、学年を越えた同好の者が自発的に参加する活動である。特に、運動部には中学生の過半数が参加し（文部科学省，2010），盛んな活動が展開されている。一方，部活動は教育課程外の活動であることから，原則として継続するか退部するかは部員自身の選択に委ねられている。それゆえ，自主的に継続して活動するためには，部員自身が積極的に励み満足することが求められると思われる。また，リーダーシップに関する多くの研究（Lippitt & White, 1943; 三隅, 1984 など）に基づくと，運動部員の部活動に対する積極性と満足感は，所属する部の主将のリーダーシップのあり方によって異なることが推察される。ただし，それはリーダーシップのスタイルのみで決まるものではない。淵上（2002）によると，フォロワーがリーダーシップを受け入れなければ高い効果は望めないこと，両者が実りある相互作用を行うにはフォロワー自身のコミュニケーション・スキルが不可欠になることも指摘されている。そこで，本研究では，運動部員が積極的に部活動に取り組み満足するために求められる主将のリーダーシップのあり方と，それが効果的に機能するために求められる部員の自己主張のあり方を検討する。

まず，第1節では学校生活における部活動の位置づけの動向を概観して，運動系部活動を行う上での積極性や満足感の重要性を検討する。次に，第2節ではリーダーシップに関する心理学的研究を概観して，部活動における主将のリーダーシップの重要性を検討する。続いて，第3節では集団における自己主張に関する研究を概観し，部員のコミュニケーション・スキルとしての自己主張の意義について考察する。最後に，第4節では本研究におけるリーダーシップと自己主張のあり方を踏まえ，本研究の目的と構成について述べる。

第1節 運動系部活動への積極性や満足感に関する心理学的研究

部活動は大きく運動系と文化系に分けられる。文部科学省（2010）の調査によると，運動部には，実に64.9%もの中学生が加入している（男子：75.9%，女子：53.8%）。それゆえ，運動系部活動は，中学校生活全般において重要な意味をもつ活動の1つであると思われる。本節では，運動系部活動に関する資料を概観して，その特徴を考察する。

本研究における運動部の条件

文部科学省（2010）によると，運動系部活動とは「部員同士の切磋琢磨や自己の能力に

応じてより高い水準の技能や記録に挑戦する中で、スポーツの楽しさや喜びを味わい、豊かな学校生活を経験する活動であり、体力の向上や健康の保持増進にも極めて効果的な活動である」と定義されている。この運動系部活動が大会に参加する場合、その責任の所在は学校長にあることが中学校および高等学校において共通している（小野寺, 2004）。つまり、部活動は教育課程外の活動として位置づけられているものの、その実態は学校の活動として機能していることとなる。したがって、スポーツを通じて学校の仲間と競争したり協力したりしあいながら、目標を達成するために心身を鍛えていく活動が運動系部活動であると考えられる。

また、中村（1988）によると、運動部とは、集団としての共通目的・目標の存在、メンバーによる主体的運営、メンバーシップの存在といった条件を備えた運動のための集団であるという。さらに、水野・猪飼・江橋（1973）によれば、ここでの運動には教科外の体育活動の1つである意味が含まれていること、本来の体育とは身体運動を方法的に媒介して人間形成を実現しようとする教育活動であるとする考えに立っていることが指摘されている。それゆえ、文部科学省（2010）における運動系部活動の定義の中でも、特に強調される目的として「スポーツを通じた体力の向上や健康の増進」が挙げられるといえる。

わが国では、日本体育協会がスポーツ振興と国民体力の向上、さらにはスポーツ精神を養うことを目指して、競技団体や地方の組織と連携・協力し、体育やスポーツ界の発展へ向けた方策を推進する中心的役割を担っている。学校の運動部が参加する大会についても、中学生では日本体育協会に加盟している日本中学校体育連盟の主催大会に事実上限定されている現状にある（小野寺, 2004）。なかには、中学の硬式テニスのように、他団体主催の大会参加が中心となる部もある。そこで、本研究では、文部科学省（2010）の定義を前提とした上で、日本体育協会に加盟する中央競技団体の競技種目をスポーツと捉え、その競技活動を目的としている学校の部を運動部として取り上げることとする。なお、2010年度に日本体育協会へ加盟している中央競技団体の競技種目は Table 1-1-1 の通りである。

学校生活における部活動の特徴

文部科学省（2010）による運動系部活動の定義に基づくと、運動部の活動は、その活動の中だけでなく、学校生活への適応感の向上に貢献する活動としても位置づけられている。その部活動には、学級・学年の枠を越えて同好の者が集い、自発的に活動する点で、学校における他の活動とは異なる特徴がある。この流れは、1947年の「自由研究」として設置

Table 1-1-1 2010 年度に日本体育協会へ加盟している中央競技団体の競技種目 (50 音順)

日本中学校体育連盟が主催する大会の競技種目 (2011 年度開催予定分)

アイスホッケー, 剣道, サッカー, 柔道, 水泳, スキー, スケート, 相撲, ソフトテニス, ソフトボール, 体操 (新体操含む), 卓球, 軟式野球, バドミントン, バスケットボール, バレーボール, ハンドボール, 陸上競技

その他の競技種目

アーチェリー, ウェイトリフティング, エアロビック, オリエンテーリング, カヌー, 空手道, カーリング, 弓道, 近代五種・バイアスロン, グラウンド・ゴルフ, クレー射撃, ゲートボール, 硬式野球, ゴルフ, 山岳, 自転車, 銃剣道, 少林寺拳法, セーリング, 綱引, テニス, トライアスロン, トランポリン, なぎなた, パワーリフティング, バウンドテニス, 馬術, フェンシング, 武術太極拳, ボウリング, ボート, ボクシング, ホッケー, ボブスレー・リージュ, ライフル, ラグビーフットボール, レスリング

日本体育協会 (2011), 日本中学校体育連盟 (2011) 各ホームページより編集

されたクラブ活動に由来している。当時のクラブ活動は、児童・生徒の好みや自発的・自治的活動を重視して、個性を伸ばすことを目的とした 1 教科であった。その後、クラブ活動はさまざまな改訂を経て、授業として全員が参加する「クラブ活動」と教育課程外の時間に生徒たちが自発的に参加する「部活動」に二分化された。1989 年の学習指導要領改訂では、部活動への参加をもってクラブ活動の履修に替えることができることとなり、多くの学校で時間割からクラブ活動が消えることとなった。そして、1998 年の学習指導要領改訂では、クラブ活動が廃止され、教育課程外の部活動に統合されることとなったのである。

近年の学習指導要領改訂 (小中学校: 2008 年, 高等学校: 2009 年) では、制度そのものには変化がないものの、中・高等学校の総則では教育課程との関連を図ることや、地域の人々との協力や各種団体と連携することなどが重視されるようになっている。つまり、部活動とは、教育課程外の活動ではあるものの、学校生活の充実を図る中心的な活動となるよう工夫していくことが求められたといえる。

ここで、学校生活の充実に寄与すると思われる部活動の特徴について考えてみる。橋本 (2010) によると、部活動の本質として次の 4 点が挙げられている。第 1 は明確な目的意識や動機に基づいて積極的に行う自発的な学習活動であること、第 2 は自発的・自治的に

取り組むことや人間関係の維持および志気が高まるよう懸命になること、第3は自分の限界や挫折を乗り越えた時の感動や達成感が生きることにかかわる大きな学びとなること、そして第4は部のルールや規範に準じて責任感と義務感をもち行動することによって人間形成にとって必要な社会性を習得できることである。これらは、部活動に積極的に取り組みながら、そこで味わう苦痛や辛さを個々人が自覚と責任をもって乗り越えることで、部員同士が強い絆で結ばれていくことを示唆するものである。さらに、この経験の蓄積が、生徒同士の相互理解につながるとともに、学校生活の充実や将来にわたって求められる社会性の発達に大きく寄与するものと考えられることも指摘されている(橋本, 2010)。つまり、部活動に対して積極的に取り組みながら満足していく体験は、そこで味わう試練を克服するだけでなく、部活動以外の場面や将来訪れる多くの問題を乗り越え解決する能力を育成しているのである。

また、学級活動や日常の友達関係からは得られない特徴として、坂西(1993)は集団としての一体感を挙げている。部活動では、自分勝手な行動を抑制し、部員同士でわれわれ意識を共有していく。この体験が集団としての団結を強くしていくのである。特に運動部に入部している生徒は、周りから明るく活動的であるとみられる傾向が強く、魅力的な存在として映ることが多い(坂西, 1993)。それゆえ、部活動に積極的に取り組む体験は、部内の人間関係を維持し強めることにつながり、さらには部活動以外における友達関係に対しても大きな影響力をもっていると考えられる。

部活動活性化のために求められる積極性と満足感

1989年の学習指導要領改訂後は、全員に部活動参加を義務化していた学校も多かった。しかし、クラブ活動廃止となった現行制度の下では、部活動に参加するか否か、継続するか退部するかは、原則として生徒の判断に委ねられている。それゆえ、部活動の活性化のためには、多くの生徒が部活動に参加し、自主的に継続していくことが前提になるといえる。そこで、部活動を継続するために部員に求められる要因を検討する。

まず、部活動が成立するためには、部員が部に留まらなければならない。Festinger, Schacter & Back(1950)は、人が集団に留まろうとする力を集団凝集性と呼んだ。この理論によると、集団凝集性は、集団の他のメンバーとの関係や友情に満足しているか否かに関する「集団の魅力」と集団がメンバーにとって重要な目標を媒介するために必要な存在であるか否かに関する「目標の媒介」の影響を受けるといえる。つまり、集団の魅力が強いほど強い友情の絆が生まれることで、また目標の媒介が強いほど集団が自分にとって重

要な存在となることで、集団に留まろうとする力も強くなると考えられる。その結果、成員性の継続や集団標準の厳守という行動につながっていくのである。例えば、野球をやりたいと思った生徒が野球部に入部したとしても、他の部員との関係が良好でなかったり、自己の成長が期待できそうな活動が展開されていないと感じたりすれば、野球部に留まろうとする力は弱くなることが予測されるだろう。あるいは、やりたい種目の部がないためにテニス部に入部した生徒が、他の部員と仲良くつきあうことで友情を育み、また練習を積み重ねることで自己の成長を実感してくると、テニス部に留まろうとする力は強くなることが予測される。つまり、部活動を継続するために求められる基礎的な要因として、部員との関係や活動に満足すること、および積極的に励むことが挙げられると思われる。

実際に、運動を目的とした集団を対象として、チームの集団凝集性と活動の様相を検討した研究もある。Williams & Widmeyer (1991) によると、チームの凝集性は、個人レベルの動機づけを高めるという。また、Spink (1990) によれば、凝集性はチームレベルでの動機づけも高めることが示唆されている。つまり、部員が所属している部に留まろうとする気持ちが強いほど、部活動に対して積極的に取り組もうとする意志が高いこととなる。また、Carron (1982) によると、チームの凝集性は、目標や活動への満足感を高めるという。こうしたチームでは、メンバーの脱落につながる率が低いことも特徴的である (Robinson & Carron, 1982)。すなわち、所属している部に留まって部活動を継続しようとする気持ちが強い部員ほど、部活動に満足していることも示唆される。以上のことから、部員が部活動を継続して充実した部活生活を送るためには、部員自身が部活動に対して積極的に取り組み、満足できることが大きな課題になるといえる。

部活動への積極性や満足感における部内の人間関係の重要性

運動系の集団では、個々人が自分自身の信念や性格など内的要因だけでなく、集団から得られる情報に沿って活動することが求められる (Hagger & Chatzisantantis, 2005)。運動部の活動形態は多様で、部員同士の相互作用が不可欠な種目もあれば、各部員による活動が基本となる種目もある。しかし、個人を基本とする部であっても、部として活動する時には集団として人間関係を維持することが不可欠となる (坂西, 1993)。それゆえ、部活動を展開していくためには、部員同士でコミュニケーションをとったり、協力しあったりしなければならない。Morgan, Salas & Glickman (1993) は、このかかわりをチームワークと呼んだ。

集団内のチームワークの様相とチームの活動との関係を検討した心理学的研究もいく

つかある。Salas, Bower & Edens (2001)によると、チームワークが優れている集団では、活動レベルだけでなく、活動に対するメンバーの満足度も高かった。また、岡安・嶋田・丹羽・森・矢富(1992)によると、部活動へのストレス症状を引き起こす原因は、活動そのものではなく、部内の人間関係のあり方にあるという。それゆえ、運動部員が部活動に対して積極的に取り組み満足するためには、チームワークを通して全部員が一体となって活動できる人間関係の形成が求められると推察される。

ここまでの概観より、部活動への積極性や満足感は、集団内の人間関係によって影響を受けることが示唆される。このことは、従来の心理学的理論においても説明されてきた。その理論の1つとして、Maslow(1954)の欲求階層説が挙げられる。欲求階層説によると、人の欲求が、生理的欲求、安全の欲求、所属と愛情の欲求、承認の欲求、および自己実現の欲求に分類され、下位の欲求が満たされることで上位の欲求が順次開発されることが主張されている。例えば、いいプレーが成功して自分の存在を仲間から認めてもらいたいという承認の欲求から部活動への動機づけが高まる場合もあるだろう。あるいは、大会の成績や仲間からの承認に関係なく、プレーを極めたいために、より深く検討し、積極的に練習に励もうという自己実現の欲求で動機づけが高まる場合もある。いずれにせよ、これらの欲求、すなわち部活動への積極性が起こるためには、その下位にある所属と愛情の欲求が満たされなければならない。つまり、仲間から受け入れられることが前提になることとなる。欲求階層説とは、集団活動への動機づけが集団内の人間関係に規定されることを示唆する理論なのである。

ただし、欲求階層説は実証研究において支持されず、実証的根拠および妥当性には課題が残された。そこで、Alderfer(1972)は、Maslowの5つの欲求階層の分類が曖昧であることを指摘した。とりわけ、所属と愛情の欲求と承認の欲求の間には関連が認められなかったことから(Alderfer, 1969)、Maslowの分類を見直し、生存欲求、関係欲求、成長欲求の3つに分類し、ERG理論を提唱した。この理論では、生存欲求には欲求階層説の生理的欲求と物質に対する安全欲求が、関係欲求には対人的な安全欲求や所属と愛情の欲求、さらには対人的な承認の欲求が、また成長欲求には自己確認的な承認欲求と自己実現欲求が含まれている。ここでは、あるレベルの欲求不満が下位レベルの欲求を強めることが指摘されているが、基本的には欲求階層を仮定している。つまり、関係の欲求が満たされることで、成長の欲求の充足が望まれることが含まれている。それゆえ、ERG理論からも、集団活動の動機づけが集団内の人間関係に規定されることが示唆されるといえよう。

以上のことから、集団生活において、人が満足し動機づけを高めていく過程では、集団内の人間関係が強く影響することが、理論的背景からも示唆されている。部活集団を対象に、退部の原因を検討した青木（1989）によると、人間関係や部活動への不満、消極性が男女間で共通して多かった。それゆえ、部活動を継続するためには、仲間とのコミュニケーションを通して部員同士がまとまり、その結果として部内の人間関係や活動への満足感、および積極的な行動が高まることが求められるといえる。したがって、有意義な部活動を送るためには、部員同士の人間関係を効果的に結ぶことができる集団風土が重要な意味をもつこととなるのである。

第2節 主将のリーダーシップに関する研究

主将のリーダーシップを研究対象とした理由

第1節では、運動部員の積極性や満足感が、所属集団の人間関係に媒介されることが述べられた。部活集団には多様な部員が集まっている。その部員たちがばらばらにならないように集団をまとめるためには、リーダーの役割が重要な意味をもつこととなる。とりわけ、部員の公式的の代表者である主将は、部の活動中だけでなく、活動以外の場面や学校生活そのものにおいても部員とかわる存在である。学年の違いがあるとはいえ、同じ生徒の立場で活動する主将は、部員にとって、顧問教師よりもいっそう身近に接するリーダーである。それゆえ、部員による自発的・自治的な活動を目的とする部活集団では、主将のリーダーシップを支持する雰囲気があることによって、各部員の積極性や満足が高まると考えられる。

なお、部活動は顧問教師の適切な指導を通して展開される活動でもある。それゆえ、顧問教師の指導のあり方によって、主将のリーダーシップのあり方が異なってくると予測される。したがって、顧問教師の指導についても、部活動の問題を検討する上で重要な要因となる。他方、顧問教師には、部活指導を専門とする教師もいれば、直接の指導にかかわっていない教師もいるなど、部活動へのかかわり方がまちまちである。近年では、教師以外の外部指導員が直接担当するケースも稀ではない。矢野（2006）によると、直接の指導者が教師の場合と外部指導員の場合では、前者の方で中学生の部活動への力の入れ方が高いという。すなわち、部員の積極性や満足感に対する顧問教師の影響の源泉は、部活動以外の要因も複雑に関連していると推察される。そこで、本研究では、顧問教師の指導との関連を検討する前の段階として、部員同士の人間関係に焦点を絞り、リーダーシップにつ

いては主将を対象に取り上げることにする。

ところで、リーダーシップを発揮する立場の部員は必ずしも主将だけではない。例えば、主将が公式リーダーであるのに対して、公式には決まっていない非公式のリーダーが実質的に部をまとめる場合も考えられる。裏方として部をまとめる際にはマネージャーが非公式のリーダーになることもあるだろう。また、プレーや個人的な相談など特定の場面では主将と異なる部員が非公式のリーダーになることもあると思われる。部活集団を対象に非公式のリーダーを検討した研究はあまり見当たらないが、災害場面では例えば水田・秋山・浦・清水・竹村・西川・松井・宮戸（1995）から水田・秋山・浦・西・清水・竹村・田中・西川・福岡・松井・宮戸（1996）までの一連の研究などにおいて、非公式リーダーの重要性が指摘されている。集団の問題は、非公式のリーダーを抜きにして語ることはできない（林, 1998）と解釈することもできるのである。

既に述べたように、集団凝集性を規定する要因の1つに集団の魅力がある（Festinger, Schachter & Back, 1950）。部全体の人間関係がまとまる上で、公式リーダーの主将には、非公式のリーダーも含めて統率することが求められるといえる。例えば、主将が非公式のリーダーと連携してリーダーシップを発揮していれば、部の人間関係のまとまりは強くなると推察される。逆に、表面的には主将が指示しながら、実際には非公式リーダーが主将を支援してまとめている場合もあるだろう。こうした取り組みによって、部員たちも部活集団の人間関係のまとまりを実感し、部に留まろうとする力が強くなると思われる。それに対して、主将が非公式リーダーと十分に連携をとることができていない場合、主将が権力を乱用したり、または非公式リーダーの越権行為が目立ったりすることで、主将への信頼が失われることも考えられる。それゆえ、人間関係は分裂し、部のまとまりが弱くなることも予測される。その結果、部員が部に留まろうとする力は弱くなっていくだろう。このように、主将と非公式のリーダーとのかかわりは、各部員の部活動への取り組みに影響を及ぼし、その結果として積極性や満足感の評定に対しても反映されるものと考えられる。

ただし、研究方法によっては、部活集団内で非公式のリーダーを特定して検討することで、調査後の主将や部員同士の人間関係への負の影響を及ぼすことも懸念される。また、非公式リーダーとなる人物は、各部員によって異なることも考えられる。それゆえ、非公式リーダーとの関係を検討する場合は、慎重に対応しなければならない。そこで、本研究では非公式のリーダーの重要性を認めつつも、研究対象としては取り上げないこととする。研究では、主将のリーダーシップを対象としてリーダーシップを検討した上で、得られた

結果を考察する際に非公式リーダーとのかかわりを推察するに留め、今後の検討課題の基盤として整えることとする。

以上のことから、本節では、リーダーシップ研究を概観して、主将のリーダーシップのあり方について検討することとする。

リーダーシップ理論の発展

集団には、集団独自の雰囲気、成員の満足度、業績などがある。集団の業績を高め、集団成員の満足度を高める上で、リーダーの働きかけが重要であることは広く知られている(淵上, 2002)。これまで、リーダーシップに関する心理学的研究は、さまざまな視点から検討され、リーダーシップのあり方が、集団や組織の有効性に大きな影響を及ぼすことが明らかにされてきた。以下では、従来の代表的なリーダーシップ研究を取り上げ、どのような歴史的推移を経てきたのかを概観する。

1. 効果的なリーダーシップのスタイルを求めた研究 リーダーシップの科学的研究は、リーダー個人の特性に注目されて出発したと思われる。主として、リーダーとフォロワーの個人特性の違いを調べることによって、リーダーシップの発生が説明されたり、リーダーになれる人物が予測されたりしてきた。しかし、Stogdill (1948) は、こうした方法は必ずしも十分な情報を提供するわけではなく、リーダーシップと関連があるのは、才能、業績、責任履行能力、活動参加、地位を反映する特性であると指摘した。リーダーとは、集団活動に責任をもって参加し、才能を発揮させた者が承認、選出されるからである(Chemers, 1997)。さらに、Stogdill (1948) は、リーダーシップは、絶え間なく変化する諸変数の交互作用から捉えるべきであり、状況が変化している背景において個々人の行動パターンに固執してはならないと述べている。こうした指摘を受けて、リーダーシップ研究は、特性の追究から次第に他の方向に向かうこととなったのである。

その1つとして、リーダーシップをリーダー個人の問題ではなく、集団活動の維持と発展への寄与との関係の中で検討する立場があった。特性論的アプローチの限界が明らかになって以来、リーダーシップ研究は、集団生産性の達成に重点が置かれ、そのための効果的なリーダー行動が検討されるようになったのである。この問題については、Lewinを中心とした先駆的研究(Lewin, Lippitt, & White, 1939)によって、民主的なリーダーシップの重要性が示唆され、それ以後、効果的なリーダーシップのスタイルに焦点をあてた研究が盛んに行われるようになった。1945年からオハイオ州立大学で開始されたリーダーシップ研究において、Halpin & Winer (1957) は、リーダーシップの行動パターンが配慮

と構造づくりに分類されることを見出した。前者はリーダーとフォロワーの開かれたコミュニケーション行動、相互信頼と尊敬、フォロワーの意志決定参加、相互の思いやりからなる要因で、後者は集団活動を系統だて、構造化し、関係を明確化することで、フォロワーを課題達成に向かわせるための行動を指す。わが国で構築された PM 理論 (三隅, 1984) においても、リーダー行動は課題達成機能 (performance) と集団維持機能 (maintenance) の 2 要因に分類された。前者の P 機能は、集団目標を達成するために計画を立てたり、成員に指示を与えたりする行動を指す。後者の M 機能は、集団のまとまりを維持し強化するために、成員の立場を理解し、友好的な雰囲気集団内に生み出すための行動を指す。この PM 理論では、各機能の強弱に応じて、PM 型、P 型、M 型、pm 型の 4 種類の類型に分類し、各類型における成員の満足度や集団の生産性の違いが検討された。一般に、両機能が強い PM 型でもっとも高く、逆に両機能が弱い pm 型ではもっとも低いことが、多くの研究で示唆されている。以上に挙げた 3 つの研究は、リーダーシップの各機能の働きと成員の業績や満足感とどのような関係にあるのかを検討した点で共通する。すなわち、リーダーを主体に、リーダーの行動を明らかにする検討が進められることとなったのである。

2. リーダーとフォロワーとの関係に着目したリーダーシップ研究 しかし、こうしたリーダー行動的アプローチでは、Stogdill (1948) が主張した「リーダーシップは、絶え間なく変化する諸変数の交互作用から捉えなければならない」とする問題を解決するには限界がある。なぜならば、リーダーシップの効果は、リーダーの行動だけで決まるものではなく、さまざまな状況要因を考慮に入れなければならないからである。例えば、Fiedler (1967) は、リーダーと成員の人間関係、集団のかかえる課題の性質および明確さの程度、リーダーの地位的勢力の 3 つを状況要因に挙げて、リーダーシップと集団業績の関係を検討した。このアプローチを条件即応モデルという。このモデルのリーダーシップは、LPC 得点に基づいて 2 群化された。LPC とは、基本的な目標あるいは欲求の階層を表す指標であり、この得点が高い高 LPC リーダーは他者との良好な人間関係を確立し維持するために配慮的、許容的、受容的であることから、関係動機型と呼ばれる。一方、低 LPC リーダーは与えられた課題を成し遂げるために支配的、統制的、指示的であることから、課題動機型と呼ばれる。3 つの状況変数の高低を組み合わせた 8 種類の集団状況に応じて、LPC 得点と集団業績の関係が異なるかを検討した結果、集団状況がリーダーにとって好ましいとも好ましくないともいえない場合は、関係動機型が集団業績に効果的であった。これに対して、集団状況がリーダーにとってかなり好ましいか逆に好ましくない場合は、課題動

機型の方が有効であった。

さらに、Fiedler (1967) は、集団創造性におけるリーダーの LPC と集団生産性の関係が、公式集団と非公式集団に応じて異なるかについても検討した。その結果、同一の宗教信者から構成された等質集団において、リーダーが公式に指名された場合に限り、リーダーの LPC と成員の集団生産性は正の相関が見られた。すなわち、関係動機型リーダーが有効であることが示唆された。一方、公式のリーダーが指名されていない場合、リーダーシップのポジションを求めて闘争が起こり、集団の中に緊張が生じることで、LPC と集団生産性は負の相関関係にあった。つまり、課題動機型が有効であることが示唆された。また、宗教が異なる者同士で構成された異質集団の場合も、公式集団、非公式集団に関係なく、負の相関関係にあった。このように、1 つのリーダーシップ・スタイルが、すべての状況で最適であるとはいえないことから、リーダーシップは状況に対して適合的に必要な役割を果たさなければならないことが、状況的アプローチより示唆されたのである。

また、リーダーとフォロワーの相互作用に注目した研究もある。なかでも、リーダーとメンバーの 1 対 1 の関係が、メンバーの役割や行動、動機づけに影響することを唱えた LMX モデルはその代表である。例えば、リーダーは、フォロワーに賞賛や激励を与え、フォロワーはその見返りにリーダーの意向を受け入れて、努力や労力を払いながら、リーダーの指示を遂行する。運動部にあてはめると、主将が部員のいいプレーに対して賞賛し、さらに上達できるよう、具体的な指示を出す。それを受けた部員は、賞賛と指導の見返りとして、よりよいプレーができるよう練習に励み、助言されたトレーニングの課題を遂行することが考えられる。しかしながら、こうした活動が部員全体に浸透することは難しく、主将と深い関係にあるか、主将か部員の一方から積極的にかかわっている関係にある一部の部員に限定されがちである。リーダーとフォロワーの関係は個別に形成されることから (Graen, 1976)、部員の動機づけや満足感は、主将を信頼し相互理解しあえる関係に規定される割合が大きいだろう。職場集団を対象とした研究では、LMX モデルは、パフォーマンス、管理に対する態度、職務満足度、組織へのコミットメント、役割葛藤、役割の明瞭性、フォロワーの有能感と密接に関連しているという (Graen & Uhl-Bien, 1995; Gerstner & Day, 1997)。すなわち、集団生活において、成員が満足し、課題達成に対して動機づけを高めながら活動する上で、所属集団のリーダーとの関係が重要な要因となるのである。

リーダーシップの研究は、現在もさまざまな視点から検討され、発展を遂げている。アプローチの仕方は、既述した方法の他にも多岐にわたる (Chemers, 1997; 淵上, 2002)。

それは、何らかの集団に所属するわれわれの生活において、リーダーとの関係が大きな意味をもつことを裏づけているといえるだろう。

主将のリーダーシップ研究における課題

Brown (1990)によると、青年の集団の意味は、スポーツチームのように活動を基盤とする集団と、自分で選択した友達からなる友情の集団によって区別されることが指摘されている。例えば、部活動の運動部では、参加したい者だけが参加することから、自らの要求を選別し、他の要求を抑えることに同意することが求められる(森川・遠藤, 1989)。同時に、要求実現に向けての能動性を備えていることから、要求の自覚の程度・内容がばらばらである学級集団とは異なる。学級集団の目標は、集団そのものではなく、最終的には個々人の向上に向けられているのである(狩野・田崎, 1990)。すなわち、運動部で求められるリーダーシップのあり方は独自の特徴をもっていることが推察される。そこで、本研究では、部活集団を運動部に絞って検討を進めることとする。

リーダーシップの諸理論(三隅, 1984; Lewin, Lippitt, & White, 1939)より、部活動においても主将が技術面の指導や人間関係の調整に積極的であることはもちろん、部員たちの意見も考慮しながら活動方針を決める民主的な態度が望ましいことが示唆される。運動部は、学級・学年の枠を越えた集団であることから(森川・遠藤, 1989)、縦割りによる公式集団と捉えることができる。多くの部員が所属し、さらに非公式の小集団が存在する運動部を運営する上で、主将のリーダーシップによる部の統率は必要不可欠な要因なのである。

リーダーシップ研究の発展を受け、部活動においても主将のリーダーシップを対象とした研究が進められてきた。例えば、蜂屋(1968)は、主将のリーダーシップのあり方と部員との関係、部員の態度などについて検討した。その結果、1人の主将が課題達成機能と集団維持機能の両者を遂行している部(統合型集団)では、部員が課題達成を目的として部活動に参加していた。また、蜂屋(1972)によれば、統合型集団の部員は、課題達成志向が強い主将に友好的態度を示していたという。さらに坂西(1989)によると、主将のリーダーシップ類型と部員自身がとりたいと望むリーダーシップの間に深い関係があることが明らかにされた。このように、主将のリーダーシップ類型に応じて部員と主将との人間関係のあり方が異なることが示された。

他方、土屋・中込(1994)によると、スポーツでは、自分を取り巻く重要な他者から援助を得ることによって、競技ストレスの悪影響が緩和されるという。それによって、所属

運動部に対する適応感は高くなることも示唆されている（土屋・桂・中込, 1995）。この取り組みをソーシャルサポートという。サポートの内容には、チームメイトや先輩、コーチによって、自分の性格が理解され叱咤激励されること、集団の一員として評価されること、問題解決と一緒に取り組んでくれること、有効な情報が提供されること、共通の趣味や娯楽活動が共有されることなどがある。なかでも、連帯性の高い集団では、成員の行動や態度が規範に従っていることから（Hogg, 1992）、部の決まりを守らせるために、時には厳格に指導しながら叱咤激励することも重要になってくる。Smith, Smoll, & Barnett (1995)によると、リーダーが適切なソーシャルサポートを身につけてチームを指導する場合、選手の競技不安が低減するという。つまり、ソーシャルサポートを身につけたリーダーシップの下で、各部員が部の一員として明確な役割期待を感じる事が、良好な人間関係形成の基礎になるのである。さらに、坂西（1989）によると、PM理論の課題達成機能に含まれる技術指導と厳しく管理する指導は、それぞれ異なる効果をもたらすという。それゆえ、主将のリーダーシップには、技術指導や人間関係調整に対する積極性ととも、部をまとめる上での適度な厳格さも求められると推察される。

ただし、条件即応モデル（Fiedler, 1967）より、主将のリーダーシップ効果が部員の捉え方に応じて異なることを検討しなければ、部活動の指導における実践的な手ごかりは十分に得られないことが示唆される。Cartwright & Zander (1960)によると、集団から離れさせる力が、集団にひきつける力と離脱を抑制する力との和以上に大きくなった時に集団から離れていく。つまり、主将のリーダーシップを通して、部員自身が所属集団にどれだけ期待し、魅力を感じたのかが重要な意味をもつのである。したがって、主将側だけでなく、部員の個人特性も考慮しなければならない。それは、同じリーダーの下でも、フォロワーの個人特性によって各自のリーダーシップの捉え方が異なるからである。

例えば、職場集団を対象とした蜂屋（1978）によると、成長欲求が弱い個人は、リーダーが集団維持的配慮を示すにしたがって、リーダーへの好意的態度を増加させていた。高校サッカー部を対象とした坂西（1989）の研究においても、劣等感が強い特性をもつ部員は、集団維持を強く配慮する主将に満足していた。つまり、消極的な特性をもつ部員は集団維持機能が強いリーダーに満足している点で共通していたこととなる。本章1節では、部活動を継続していくためには、各部員が部活動に積極的に取り組み満足することが求められると考えられた。いいかえると、集団活動を円滑に進める上で、消極的ないし非社交的な部員を、如何に部活動へ積極的に参加させることができるかが課題になると考えられ

る。そのためには、主将が部員の個人差を的確に把握しなければならないと推察されるのである。

部員の積極性や満足感と主将のリーダーシップとの関係を規定する部員の個人特性

これまでのリーダーシップ研究の概観より、同じ主将のリーダーシップであっても、各部員が捉えるリーダーシップが部員間で一致するとは限らないことが示唆された。Gerstner & Day (1997) によると、リーダーとフォロワーとの信頼関係は、両者の相互作用を通じて構築される。その結果として、リーダーの影響力がフォロワーに浸透する。それは、フォロワーがリーダーシップを受け入れなければ、リーダーシップが効果的に機能しないからである(淵上, 2002)。また、淵上(2002)は、リーダーシップが効果的に機能するために求められる要因として、フォロワー自身のコミュニケーション・スキルを指摘している。さらに、石井(2000)によると、集団全体で士気が高い部では、部員同士の人間関係が分裂していないことを挙げている。つまり、各部員には、主将や部員同士でコミュニケーションをとりあい、部全体でリーダーシップを肯定的に受け止めることができる集団作りが求められているのである。

このように、リーダーシップが効果的に機能するためには、リーダーシップだけでなく、部員のコミュニケーション・スキルも問われていることが示唆される。土屋・中込(1994)や土屋・桂・中込(1995)の研究からは、人間関係が分裂しないよう部員全体とかわかり、かつ部員同士が積極的に交流して相互理解しあえるスキルによって、部活集団がまとまり、その結果として積極性や満足が高まることが示唆される。いいかえると、コミュニケーションをとることが苦手な部員は、自ら部の人間関係をまとめるような行動をとることができないものの、主将の適切なリーダーシップを受け入れることができれば、多くの仲間と接する機会が増えていくと予測される。その結果として、まとまりのある人間関係を形成することができ、積極性や満足感も高まるだろう。それゆえ、部活動への積極性や満足感を高めるための指導方法を考える場合、運動部員のコミュニケーションを結ぶ社会的スキルと主将のリーダーシップとの関係を解明することが重要な課題といえる。

第3節 集団における自己主張に関する研究

これまでに概観してきたように、活動への積極性や満足感は、人間関係のあり方に規定されることが示唆される。とりわけ、人と人との相互依存性に基づく集団(Lewin, 1951)においては、人間関係のあり方が重要な意味をもつこととなる。人間関係を築くためには、

他者と接触し、かかわるスキルが必要となる。特に、活動の参加や継続が、部員の任意である部活動において、この問題はなおさら重要な意味をもつといえる。心理学において、他者との関係や相互作用のために使われる技能は、社会的スキルとよばれている。社会的スキルの生起過程に関するモデルを提唱した相川・佐藤・佐藤・高山（1993）によると、人間関係を築くためには、それに適した社会的スキルが求められること、同時に適した社会的スキルは相手の立場や心的状態も考慮できるか否かに規定されることが指摘されている。つまり、集団では、自分と他者がお互いの考えを伝えあいながら相互理解しあうことによって、人間関係を形成し維持することが求められる。そのために適した社会的スキルとして、例えば自己主張が考えられる。そこで、本節では、人間関係を築く上で有効な自己主張について検討を進める。

人間関係形成における自己主張の重要性

これまで、自己主張に関する研究は、さまざまな視点から展開されてきた。以下では、相互理解できる自己主張に焦点を当てた代表的な研究として、自己開示とアサーティブな自己主張を取り上げ、その意義について考察する。

1. **自己開示研究の概観** 磯貝（1992）によると、積極的に自己主張することによって親密な関係が築かれるという。例えば、自分自身についての情報を、他者に言語的にありのまま伝える行動として自己開示がある（松島, 2004）。まずは、積極的な自己主張のスタイルとして自己開示を取り上げ、その特徴を概観する。

(1) **自己開示の機能** 自己開示が注目され始めた研究として Jourard（1958）が挙げられる。当初、自己開示は精神的健康を高める要因として検討されていた。その後、自己開示研究は人間関係の形成やその進展と関連づけて検討されるようになった。

例えば、社会的浸透理論（Altman & Taylor, 1973）では、人間関係に関与している人々のパーソナリティ構造を「広さ」の次元と「深さ」の次元の両面から捉え検討された。具体的には、初対面の人に対しては表面的なことしか話さず、また多くを語らないのに対して、人間関係が親密になると、より内密なことを、より多く話す傾向にあることが示唆されている。

このような自己開示の過程について、Levinger（1980）は3つの段階を示している。それによると、自己開示は気づきの段階から始まり、表面的接触の段階を経て、相互関係の段階に至るといふ。最初のコミュニケーションは一方向であるが、次第に2人の間で相互に応答し合うようになり、最後は2人の間の態度や価値観が一致するようになることで、

共通の規範を形成するのである。それゆえ、ありのままの自己を主張することは、人間関係形成のきっかけを生み出すだけでなく、形成された関係をより深く親密な水準に発展していくことが示唆される。

さらに、安藤・小口（1989）は、自己開示の機能として、以下の6点を挙げている。第1は感情表出の機能である。自己の悩みや葛藤を他者に開示することは、鬱積した感情を吐き出して浄化することにつながる。すなわち、開示者の健康増進において有益であることが推察されている。第2は自己明確化の機能である。これは、誰かに自分の気持ちを話すうちに、自分の態度や意見がまとまることを意味している。つまり、自己開示によって、自己概念が明確になることが示唆される。第3は社会的妥当化の機能である。自己開示することによって、その内容に対する相手の評価的反応だけでなく、相手の開示も生じやすくなる。それゆえ、自分の意見と相手の反応を照らし合わせることによって、社会的妥当性を確認することができると思われる。第4は人間関係の発展の機能である。人は、他者から価値あるものをもらえば、それと同等のものをお返ししようと思う傾向がある。受け手も自己開示を返すことによって、自己開示が相互に繰り返されることとなるだろう。それゆえ、返報性によって二者間の関係がより親密になり発展していくことが期待される。第5は社会的コントロールの機能である。これは、自己開示を意図的に利用して、好印象を与えたり、人間関係の性質を統制したりすることが可能になることを意味している。第6は親密性の調整機能である。これは、上手な自己主張を心がければ、二者間の親密度が好ましい水準に保たれるように調整できることを意味するものである。

以上の6点より、積極的に自己を主張することは、自己を他者に理解してもらうだけでなく、他者からの反応によって他者の理解にもつながると考えられる。それゆえ、人間関係形成のきっかけが生み出されるだけでなく、形成された関係がより深く親密な水準に発展されることが推察される。

(2) 人間関係を発展させる自己開示の要因 自己開示によって、人間関係が表面的なものから深いものへ発展する主要な要因には、自己開示の第4の機能で挙げられた返報性があると考えられる。主将のリーダーシップを理解し、また部員も自己開示することで、両者の関係がいつそう深くなるとすれば、自己開示者側だけでなく、被開示者側の返報性についても考慮する必要がある。以下では、返報性を取り上げた研究を参照しながら、その原因について概観することとする。

榎本（1983）によると、返報性が生じる原因については、3つの仮説が指摘されている。

信頼感—好意仮説, モデリング仮説, そして社会的交換仮説である。その中で, 榎本(1983)は, 返報性の規範において社会的交換仮説がもっとも有力であると評価している。例えば, 自己開示の受け手は, 開示者から価値あるものを受け取ったと判断した場合, それと同等の価値のあるものを相手に返すべきであると考えやすい。この返報性の規範に従うことで, お互いが自己開示をしようという気持ちになりやすいと考えられるのである。

なお, 深田(1998)によると, 自己開示の返報は, 自己開示による報酬や損失を計算して行われるという。例えば, 報酬がもたらされる時には自己開示の返報が促進されるのに対して, 損失がもたらされる時には自己開示の返報が抑制されることとなる。つまり, 返報性の規範が生じると同時に, 自分が自己開示をお返しすることによって, どの程度の報酬や損失がもたらされるかを頭の中で予測していることも指摘されている。

以上のことから, 自己開示を用いる理由は, 必ずしも親密な関係を求めて人間関係を維持することが目的とは限らないのである(Thibaut & Kelley, 1959)。また, 磯貝(1992)によると, 自己開示をすることは相手に対する好意や信頼の表れであり, そのつもりで自己開示をしていけば, 相手も相応の自己開示をしていくという。返報性の規範は, 自己開示が親密な人間関係だけでなく, 信頼しあえる人間関係の形成にも寄与するスキルであることも考えられる。その信頼感があるからこそ, 集団生活で協力しあいながら活動を進めることを可能にするのだろう。

(3) **自己開示を受け入れる側に求められる要因** ここまで, 自己開示が成立し, 信頼しあえる人間関係形成に寄与する原因の1つに返報性があると考えられた。つまり, 自己開示を受け入れられることによって, 人間関係の発展が期待されるのである。DeVito(1986)は, 被開示者が他者からの開示に反応する時に心掛けるべきこととして以下の5点挙げている。ここでは, DeVitoの理論を概観しながら, 自己開示を受ける側に求められる要因を検討する。

第1は, 「効果的な傾聴の技能の訓練」である。具体的には, 傾聴する際, 積極的に聴くこと, 共感的に聴くこと, オープンな心で聴くことの姿勢をもつことが挙げられている。さらに, より効果的な傾聴を実現するため, わかりやすいことばにいい換えること, 開示者の気持ちを理解していることを表現すること, 開示者の話に対して質問してみることも挙げられている。これらの技能を訓練することによって, 相手の自己開示をより正確に理解できることが期待される。

第2は, 「自己開示の支持」である。具体的には, 自己開示を妨害しないよう注意しながら

ら、開示者に共感や理解を示すことである。明確に自己開示してもらうためには、開示者を焦らせたり、不快感を抱かせたりする反応も慎まなければならない。

第3は、「開示行動の強化」である。自己開示を始める際には、勇気が必要となる。開示相手から理解や共感を得られることができれば、自己開示はあっという間に強化され、持続していくものと思われる。逆に、自己開示に対して反応がなければ、開示者は自己開示を行う意味に疑問を感じ、不活発になってしまうことが考えられる。それゆえ、被開示者としては、開示者に報酬的な意味をもつ言語的反応や非言語的反応を与えることが重要な意味をもつのである。

第4は、「開示の秘密厳守」である。開示者が自己開示を行うのは、誰でもよいからではない。自分の考えや意見を知ってほしい相手に行うのである。もし、被開示者が開示内容を第三者に伝えることがあれば、さまざまな悪影響が予測される。例えば、被開示者が第三者に伝えたことを知れば、今後その相手に対して自己開示することはないと思われる。人に対して不信感を抱き、別の人に自己開示することも躊躇するかもしれない。開示内容を伝えられた第三者も、被開示者を信頼することが難しくなるだろう。それゆえ、被開示者は、開示者や第三者と相互理解しあうことが困難になると推察される。

第5は、「自己開示を開示者に敵対する武器として利用しない」ことである。特定の人と長い期間つきあう過程では、人間関係が友好的な時もあるれば、疎遠になる時もある。場合によっては、敵対的な関係になる時もあるだろう。人間関係は流動的であり、将来どのように変化するかはわからない。例えば、かつて自己開示してくれた内容に開示者の弱点が含まれていたとする。もしも両者の関係が悪化した時に、その弱点を敵対的に使用してしまえば、人間関係が改善することは不可能に近いだろう。開示者と敵対する目的で、開示者の過去の自己開示を武器とすることは避けなければならない。

以上の5点より、自己開示を受ける立場の者は、開示者との人間関係を悪化させることがないように傾聴し、できれば両者の人間関係があっという間に望ましいものに発展されるよう配慮しなければならないと思われる。この意味からも、自己開示は、一方的な自己開示で終わることがないように、相手の開示に対してもしっかりと耳を傾け、相互理解しあえる関係を築くことに貢献しうる社会的スキルでなければならないと考えられる。

(4) 自己開示のルール ここまで概観したように、自己開示には一定のルールがある。それゆえ、自己開示が規範から逸脱すると、他人から否定的に評価される場合もある。磯貝(1992)は、主なルールとして次の5点を挙げている。第1は年長者が年少者に自己開

示することは不適切であること、第2は未知の人や単なる顔見知りに対して内面的な自己開示をすることは不適切なこととみなされること、第3は相手がある程度の自己開示をしてきたら同じ程度の自己開示を返すべきであること、第4は自分に関する内面的な自己開示は「あなただけに」ないし「あなただから」話すという態度をとる必要があること、第5は長々と1人でしゃべりすぎたり逆に1人黙り込んだりすることは相手を退屈させてしまうために避けること、である。

以上のことは、自己主張が、相手に正確に受信されると同時に、相手の自己主張も正確に受信しなければ、円滑な人間関係にはつながらないことを指摘するものといえる。特に、5番目のルールは、人間関係が相互関係で成り立っていること、そのためには一方的な自己開示にならないよう心がける必要性を指摘するルールと考えられる。Cozby (1973) も述べるように、自己開示の量は多すぎても少なすぎてもいけないのである。

このように、自己開示に関する多くの研究より、自己主張が一方的なものであっても、逆に抑制しすぎても、親密な人間関係や信頼しうる人間関係を結ぶことは難しいことが推察される。すなわち、自分の自己主張と他者の自己主張との調整が課題になってくるのである。

2. アサーティブな自己主張研究の概観 集団活動では、集団が掲げる目標を達成するために、メンバー間でコミュニケーションをとったり、互いに助け合ったりすることで、人間関係を維持することもある。例えば、山口 (2008) によると、集団の一員としてとどまりたい気持ちが強いメンバーは、メンバー間の相互理解や受容が強いことが示唆されている。すなわち、人間関係は、相互に尊重しあえるかかわりによっても結ばれていることとなる。自己開示に比べると、さらに相互尊重との関係に焦点を当てた自己主張のスタイルとして、アサーティブな自己主張が挙げられる。Alberti & Emmons (1990) は、アサーティブな自己主張を「自分の感情を無理なく素直に表現し、人の権利を侵害することなしに自分の権利を行使する」と定義し、主張性訓練の基礎を築いた。以後、アサーティブな自己主張は、人間関係を支える重要な社会的スキルであると同時に、人間の価値や平等に対する考え方として認識されるようになった (柴橋, 2004)。以下では、アサーティブな自己主張に関する研究を概観する。

(1) **アサーティブな自己主張** 平木 (1993) は、アサーティブな自己主張 (アサーション) を実践する上では、次の2つを心掛ける必要があることが指摘されている。第1は、自分のことをまず考えるが、他者も配慮することである。第2は、双方の意見を出し合っ

て譲歩しながら、お互いが納得できる結論を出そうとすることである。つまり、自分も他者も大切にしたい自己主張を意味していることから、自己主張が積極的であるものの、決して一方的でないスタイルであると解釈される。

平木（1993）はアサーティブな自己主張を「自分の気持ち、考え、信念などを正直に、率直にその場にふさわしい方法で表現し、そして相手が同じように発言することを奨励しようとする態度」と定義して、その効果を検討している。その結果、アサーティブな自己主張によって、お互いの考えを調整することは、自分自身をさすがしくするだけでなく、相手にもさわやかな印象を与えるという。また、Rees & Graham（1991）も、アサーティブな自己主張と同様に「相手に対する配慮もするが、自分の立場もはっきりと相手に伝え、そのためにとらざるを得ない行動を説明し、それに基づいて先のことについて建設的な示唆を与える」行動を主張的行動と呼び、その利点として、より好ましい結果を得る基盤を打ち立てることを挙げている。つまり、アサーティブな自己主張は、相互尊重の体験につながるのと同時に、お互いが信頼しあえる人間関係を築く上で有効なスキルであることが推察される。

さらに、集団活動における人間関係の重要性に基づくと、各成員がアサーティブな自己主張を実践できるか否かは、集団活動の展開を規定することになると思われる。平木（1993）によると、人はアサーティブな人に対して尊敬の念を覚えると同時に、お互いを大切にしたいという気持ちが残るといふ。加えて、山田（1994）は、自分を出し切ることによって、自分が生かされていると実感できることを指摘している。それゆえ、アサーティブな自己主張を通して相互理解を深めることは、自尊心を高めることにつながるといえる。また、人は、集団活動を通して、自分の力量と他者の力量、もしくは集団から求められる力量とのギャップを自覚する。それによって、自己理解を深化させ、自己形成の目標を修正したり確立したりすることにつながる。さらに、そのための活動をいっそう促進する意欲を生み出すこととなる。この一連の経験を啓発的経験という（菊地, 1993）。つまり、アサーティブな自己主張によって相互理解しあう体験は、自己の啓発的経験がより高い次元に発展し、その結果として集団活動への積極性や満足感を高めることが期待されるのである。

(2) アグレッシブな自己主張 一方、たとえ自己主張が積極的であったとしても、人の意見や考えを軽視して会話を独占し、無意識のうちに自分の意見がいつも結論になるように話を進める攻撃的な自己主張であれば、親密な水準や信頼しあえる関係へ発展することは困難になるだろう。むしろ、結果的に、多くの人から敬遠され、嫌われることも予測さ

れる。平木 (1993) は、このような自己主張をアグレッシブな自己主張 (攻撃的自己主張) とよんだ。

Rees & Graham (1991) によると、攻撃的に主張する人は、相手に対する同情心がなく、その相手の置かれている状況について配慮しないという。つまり、自己を優先するあまり、自己と他者との調整に欠けた自己主張のスタイルであるといえる。Alberti & Emmons (1990) によれば、攻撃的な自己主張をする子どもは、相手側の自尊心を傷つけたり、恥をかかせたり、さらには防衛的な態度をとらせてしまう。このような子どもは、当初自分の目的を達成することはできるが、最後には周囲の人たちから拒否を受けるだけでなく、仲間からの仕返しを受けることもあるという (Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin, 1983)。それゆえ、友達を失うことによって、人と接触する機会が少なくなることから、有効な社会的スキルを学習する機会までも奪われることが予測される。したがって、攻撃的な自己主張の場合、人間関係が相互理解しあえる方向に発展することは期待できないと思われるのである。

(3) ノン・アサーティブな自己主張 アグレッシブな自己主張とは反対に、自己主張を過度に抑制するスタイルも問題となる場合がある。例えば、消極的な自己主張のスタイルとして、ノン・アサーティブ (非主張的) な自己主張が挙げられる。平木 (1993) によると、一見して恥ずかしがりやで引っ込み思案の態度をとる非主張的な自己主張であれば、人の邪魔になりそうなことや葛藤が起りそうなことはしないという。親や権威者がいった通りの言動をとるが、その背景には自分独自の意見や気持ちを主張することに不安をもっていることが推察される。その結果、人に無視されたり、利用されたりしやすいことも考えられる。

このスタイルについて、Rees & Graham (1991) は、短期的に見ればその場しのぎには好都合であるが、長い目で見れば自分にとって不利なものになるという。例えば、Kagan & Moss (1962) によると、自己主張できない子どもは、大人になってもストレス場面から消極的に退避し、家族への依存、怒りの欠如、知的達成や社会的やりとりで不安をもちやすくなる。Salter (1949) によれば、こうした人々が心身症や心理・生理的な障害に陥りやすいことも指摘している。すなわち、積極的に自己主張できない子どもは、対人的なやりとりで生ずる不安のために人と接する場面を嫌がるようになることが示唆されるのである。

以上のことから、ノン・アサーティブな自己主張の傾向が強い人は、人間関係の形成を回避することにつながるということが推察される。相川 (2000) によると、社会的スキルの不足

から人間関係を回避することは、孤独感を招き、否定的で消極的な認知と感情を生むだけでなく、対人接触が減少するために、社会的スキルの実践不足を招くという。それゆえ、いっそう孤独感を強めることで、悪循環に陥ることが考えられる。

臨床的観点からも、Adler (1932) は、意気喪失している人は、問題解決のために現実的な努力をすることができず、自分の確信を適切に主張できない可能性を指摘している。また、平木 (1993) も、自分の意見や主張を抑えてしまうことは、欲求不満や怒りがたまり、心身症やうつ状態になることを指摘している。したがって、自分の意見を適切に、かつ能動的に主張できないことは、結果的に心理的不適応を招く恐れがあると推察されるのである。

3. 人間関係形成に適した自己主張の具体像 自己開示やアサーティブな自己主張に関する多くの研究より、積極的な自己主張、また相手の意見も理解しようとする自己主張は、自分自身を周囲に認めてもらうだけでなく、深い人間関係を築くこと、さらに積極的な活動を期待する上でも有効な社会的スキルの1つであると推察される。すなわち、積極的に自己を主張しつつも、自己ばかりを主張するのではなく、相手にも自己主張の機会を与え、お互いの考えを調整する自己主張が求められるのである。

青年期の人間関係における自己主張の課題

ここまで、人間関係を形成するために適した自己主張とは、積極的に自己主張すること、および相手の自己主張も理解することが求められると考えられた。さらに、重要な要因として、自己主張を行う対象範囲が考えられる。本研究で取り上げる部活動は、中学入学後本格的に展開され、青年期の生活において中心的な役割を果たしている。その青年期は、子どもの集団から大人の集団への移行を意味する (Lewin, 1951)。青年は、もはや子どもの集団に属することを欲しないが、未だに大人の集団に受け入れられていないことを知っている。つまり、いずれの集団にも属さないか、あるいは完全には属していないものの、両方の集団に属していることとなる。この状態を境界人という。以下では、まず青年期の人間関係の特徴を概観し、そこで注意すべき自己主張の課題について検討する。

1. 青年期の人間関係に関する研究の概観 場の理論では、境界人の行動には情緒不安定と敏感さがみられ、それが平衡のとれない行動に傾き、しばしば相矛盾する行動の両極端の間を移行すると考えられている。いいかえると、青年には、この不安定な状況に対処し、修正することが求められていることとなる。それを果たすことは、自己の感覚と正当性をもつ個人として確立するのである (Kleiber & Rickards, 1985)。適切な対処のためには、

個人の内的な要因だけでなく、家族や学校など外的な要因による影響も大きい (Resnick, Bearman, Blum, Bauman, Harris, Johns, Tabor, Beurhring, Sieving, Shew, Ireland, Bearinger, & Udry, 1997)。なぜならば、境遇を同じくする青年期の親友や仲間と相互交渉をもつことにより、心理的安定を図ることができるからである (斎藤, 1996)。青年にとっての人間関係は、社会的スキルを習得し、多様な変化を遂げる社会で生活していく上で重要な意味をもつ。そこで、以下では、子どもから大人への重要な変容を遂げ、新たな人間関係が展開される時期として、青年期の人間関係に注目し、その特徴を検討する。

青年のほとんどは、友達と一緒に活動に参加したり、考えや意見を交換したいと強く願ったりしている (Youniss & Smollar, 1985)。親密な友情から形成された友達集団でのやりとりは、お互いの類似性を高めるように影響を及ぼしあう (Mounts & Steinberg, 1995)。その体験の蓄積が、アイデンティティの確認を可能にすることとなる (Coleman & Hendry, 1999)。Erikson (1968) が示した青年期の発達課題がアイデンティティの統合であることに基づけば、友達関係のあり方は青年期の発達において、きわめて重要な要因であることが示唆される。Coleman & Hendry (1999) によると、この時期の仲間関係の中心は、孤立を避けるために、1 つの友達集団に向かいやすいという。そこで、まずは青年期の友達集団の特徴を考察することとする。

Dunphey (1963) によると、青年期の集団は、クリークとクラウドに分類される。前者は、人格的結合などによる親密な仲間関係を意味し、小人数で構成される小集団である。後者は、比較的緩やかに結合した仲間関係を意味し、クリークよりも大きな集団である。Dunphey (1963) は、青年期の集団発達を、クリーク、クラウドと関連づけて、次の5つの段階に分類した。段階1では、孤立した同性のクリークがつくられ、自分たちの秘密が保持されるような関係が形成される。段階2になると、クリーク間の交流が始まり、異性との接触も始まる。これがクラウドの初期状態と捉えられる。そして、段階3になると、同性のクリークは保持されたまま、クリークの上位のメンバー同士によるクリークが形成される。その際、異性を含むクリークが形成されることもあるという。つまり、集団の構造がクリーク中心から、クラウド形成への移行過程にあると考えられる。さらに、段階4になると、異性を含む親密な関係をもつクラウドがつくられ、クラウド間の交流も展開される。最後に、青年期後期にあたる段階5では、クラウドの解体が始まり、男女のカップルのクリークへと縮小されていく。つまり、青年期の仲間関係は、クリークとクラウドのあり方が変化することによって、発達を遂げるのである。

Dunphey (1963) が提唱した集団発達により、青年期前期から中期にかけては、同性のクリークが中心になることが示唆される。友情はたいてい学校で始まり、学校の外で一緒に時間を過ごすことで結びつきが強まることから (Coleman & Hendry, 1999)、学校におけるクリークのあり方が、青年の生活全般に影響を及ぼすことが推測される。また、多くの青年は、既に形成された集団に出会ったり、加わったりすることが苦手であることから (Vernberg, 1990)、一度クリークから外れると、新たなクリークに入り込むことが困難になることも考えられる。青年期前期の集団では集団の規則への同調圧力が強いことを指摘する研究 (Coleman & Hendry, 1999) もあるが、これはこの時期に新たな友達集団へ入り直すことが困難であることに起因していることも考えられる。さらに、Urberg, Drgirmenicioglu, Tolson, & Halliday-Scher (1995) によると、友情のネットワークは、年齢が上がるにつれて、より排他的になるという。つまり、クリークにおける親密化が進むにつれて、他のクリークのメンバーとのかかわりが稀薄になることが考えられる。これまでの概観において、人の動機づけや満足感は、人間関係のあり方に規定されることが示唆されてきた。それゆえ、特に青年期前期では、クリークとよばれる特定の友達から形成された小集団を中心に展開される人間関係が、課題達成への動機づけや集団生活への満足感に強く影響を及ぼすことが予測される。

それに対して、青年期後期になると、同調の要求水準が低くなることから (Durkin, 1995)、クリークに対する同調も減少する。その原因として、青年が自身の独立性と主体性に自信をもち、社会的な関心の焦点が集団の外に移ったことが考えられる (Shucksmith & Hendry, 1998)。それゆえ、クラウドも解体され、異性間のクリークやクリーク以外の小規模な友情の影響が強くなるのだろう。ただし、大学生においても、自己開示し、役割行動をとりながら、類似性と異質性を認知していくことから (下斗米, 2000)、青年期後期もクリークが仲間関係の中心であることに変わりはない。いいかえると、青年期前期にクリークで社会的スキルを培うことによって、個人のアイデンティティ形成がいっそう発達されることが示唆されるだけでなく、青年期後期に集団行動のあり方を変化させることが可能になるのだろう。さらに、その発達が成人初期の発達課題である真の親密性の感覚を獲得すること (Erikson, 1968) につながるといえる。

このように、青年期の社会的スキルの発達は、人間発達の観点からも重要な要因であり、友達集団の役割が大きいことが示唆される。友達集団は、適切な行動の形態を学び、行動を規制する重要な場として現れる (Phoenix, 1991)。学校はその集団が形成される場であ

る (Hendry, Glendinning, Reid, & Wood, 1998)。青年期に仲間から受け入れられるか拒絶されるかは、精神的な健康状態の予測因にもなりうる (Parker & Asher, 1987)。したがって、青年期において、学校生活を通して友達集団を形成し、その中の人間関係を発展させるために適した社会的スキルを身につけ、実践していくことは、青年の行動を動機づけ、満足できる生活を送るための課題なのである。

2. 部活動への積極性や満足感と自己主張の範囲との関係 ここまで概観したように、青年期の社会的スキルの発達、人間発達の観点からも重要な要因であり、友達集団の役割は大きいことが示唆される。磯貝 (1992) より、ここで求められる社会的スキルの1つが、自己主張であると推察される。

ただし、あまりにも友達集団に依存してしまうと、それ以外の仲間とのかかわりが希薄になることも考えられる。とりわけ、部活動では部員全体によるチームワークが求められることから、特定の友人のみとのつきあいが強すぎると、チームワークに支障を来すことが予測される。そこで、以下では、青年期の人間関係の特徴に鑑みて、部活動を継続していく上で求められる自己主張の対象範囲を考察する。

自己主張を行うことは、人間関係を形成することだけでなく、自己の動機づけに対しても影響を与える。とりわけ、先述した啓発的経験 (菊地, 1993) は、活動に対する自己理解、活動の理解に具体性、現実性をもたせる効果が示唆されている。それゆえ、集団要求の力量や他者との力量の差から自己理解を深化させるためには、所属する仲間同士がお互いを理解しあうことが不可欠になるだろう。そのためにも、自己主張が求められるのである。

しかし、高井 (2009) によると、現代青年は自分自身の内面を開示するかかわり方を避け、相手の領分にも踏み込まず、表面的な楽しさの中で群れて関係の深まりを避ける傾向にあるという。すなわち、表面的な人間関係を維持するために、自己主張が消極的になっていることが示唆される。このような自己主張の場合、自分を他者に主張しないだけでなく、他者のことも理解できない。それゆえ、仲間同士の相互理解は期待できないだろう。その結果、十分な啓発的経験ができず、部活動への積極性や満足の高まりには限界があることが考えられる。

また、青年期の人間関係の中心は1つの友達集団に向かいやすいことから (Coleman & Hendry, 1999)、自己主張の対象範囲が特定の友人のみに絞られやすいことも推察される。もし多様な人々と相互理解しあうことができれば、特定の友人だけからは得られない高次

の啓発的経験に発展することも考えられる。特に、部活動は要求実現に向けて結集した集団活動である（森川・遠藤, 1989）。つまり、部が掲げた目標を共有し、それに向けて部員同士で競争したり協力したりしあいながら取り組んでいかななくてはならない。それゆえ、仲のいい友達だけでなく、同じ目標を共有する仲間全体とのかかわりも必要となってくる。主将のリーダーシップの意義を理解し、仲間全体と相互理解しあえることによって、啓発的経験も高まることが推察される。その結果、部活動に対していっそう積極的に取り組み、満足できるようになるのだろう。

以上のことから、部活動では、友人とのつきあいを優先しすぎて、それ以外のメンバーに対する自己主張が限定的にならないように注意すべきであると考えられる。つまり、友人に対してもそれ以外のメンバーに対しても積極的に自己主張し、相互理解を深めていくことが重要な課題になってくるのである。

本研究で取り上げる自己主張の要因

ここまでの概観より、自己主張のあり方が、集団活動において重要な意味をもつことが推察される。とりわけ、部活動では、多くの仲間とコミュニケーションをとりあうことで啓発的経験をいっそう高い水準に高めること、および主将と相互理解しあうことによって主将のリーダーシップのさらなる効果が期待されることが予測される。つまり、部活動における自己主張を考える場合、①特定の友人だけでなく多くの仲間と自己主張しあえるか否か、②積極的に自己主張を行えるか否か、③相互理解できるよう相手の自己主張も理解しようとするか否か、の3点が問われていると考えられる。そこで、本研究では、部員のコミュニケーションを結ぶ社会的スキルとして自己主張を取り上げ、次の3つの視点から検討する。

1. 限定的な自己主張 まず、①の問題について検討する。スポーツ集団では、モラルが高い集団の場合、内部の人間関係に分裂はないという（石井, 2000）。例えば、特定の部員への自己主張に限られている部員が多いと、部の人間関係が分裂することも推察される。それゆえ、自己主張を行う対象の範囲が限定的な部員に対しては、部員全体とかかわりやすくなる指導が主将に求められると推察される。なお、限定的な自己主張（以下、限定的自己主張と呼ぶ）には、非言語的な行動や態度も含まれると思われる。そこで、本研究では、限定的自己主張を「特定の友人による小集団のみを優先して、それ以外の仲間に対して閉鎖的になる行動や態度」と定義して、検討することとする。

2. 積極的な自己主張 次に②の問題について検討する。自己主張の主たる目的は、自分

の意見を相手に伝えることである。そのためには、積極的に自己主張すること（以下、積極的自己主張）が求められる。これまで、積極的な自己主張は、親密な人間関係を築く（磯貝, 1992）だけでなく、相互尊重の体験にもつながる（平木, 1993）ことが述べられてきた。それゆえ、積極的自己主張ができる部員は、話し合いを深め、互いに問題解決に向けて努力し、部員と主将が自らの思いを主張しあうことによって、相互尊重しあえると予測される。それに対して、自己主張に消極的な部員は、自分の意見を相手に伝えることができない。また、例えば主将の指導に疑問を感じた場合、その主将に異議を唱えたくても自ら相談することができず、かえって萎縮してしまい、主将への不満が強くなることも懸念される。したがって、積極的、明確に自分の意見を主張する行動や態度は、部員全体のまとまりを高め、主将のリーダーシップを肯定的に受け止める上で重要なスキルであると考えられるのである。そこで、本研究では、積極的自己主張を「自分の意見を他者に伝えるために、積極的かつ明確に主張する行動や態度」と定義して検討することとする。

3. 主導的な自己主張 さらに、③の問題についても検討する。積極的自己主張の意義は既に述べられた。ただし、自己主張が積極的であったとしても、他者への配慮を欠く場合、もっぱら自分の体験談や知っている情報を一方的に提供する役割を果たすことがあると思われる。大坊（2005）によれば、その結果として意見の対立が頻発することもあると推察される。つまり、この主導的な自己主張（以下、主導的自己主張）であれば、共感しあうことができず、人間関係に歪みが生じることが考えられる。その場合、主将のリーダーシップの意義を肯定的に受け入れることは難しいと思われる。その結果、その部員の部活動に対する積極性や満足感が高くなることは難しいだろう。すなわち、部員には、主導的自己主張を抑えて協力しあいながら活動することも求められるのである。そこで、本研究では、主導的な自己主張を「衝動的、軽率で他者への配慮に欠けたり支配的な面や頑固さが顕著であったりする自己主張」と定義して検討することとする。

部活動における自己主張研究の必要性

任意参加を原則とする部活動において、集団凝集性の強弱が活動成立の鍵を握ることは既に述べられた。集団凝集性の先駆的研究ともいえる Festinger, Scahcter & Back (1950) の理論では、集団や集団メンバーへの魅力と目標の媒介によって、集団凝集性が強くなり、その結果として成員性を継続しようとしたり集団規範を厳守したりするようになることが指摘されている。

他方、集団には目標が課せられ、その達成のためにメンバーが集まっている面も無視す

することはできない。集団凝集性については、対人魅力だけでなく、課題遂行との関係を検討する研究もある。例えば、Landers & Luschen (1974) によると、対人魅力や友情は課題遂行と負の関係を示し、成功へのメンバーの貢献は正の関係を示すという。それゆえ、親しい個人的な友人関係だけでは集団活動の発達に限界があると思われる。Hogg (1992) も論じるように、個人間の好意と集団の凝集性は必ずしも同じとはいえない。したがって、集団への満足感と課題遂行の積極性の両要因が高まるような人間関係の形成は、集団活動を考える上で、きわめて重要な課題であると思われる。同時に、そのために要求される自己主張のあり方を解明することが主要な課題となるのである。

以上のことから、本研究では、部活動を継続する上で不可欠な要因として部員の積極性や満足感を取り上げ、部内の人間関係の展開にきわめて大きな影響を及ぼすと推察される主将のリーダーシップと部員の自己主張との関係を検討することとする。なぜならば、この問題を解明することは、部活動を通じた学校生活の充実を図る上で、貴重な手がかりが得られると期待されるからである。

第4節 本研究の意義と目的

ここまで、第1節では部活動が成立する上で部活動への積極性や満足感の重要性が、第2節では所属する部の主将のリーダーシップ、および第3節では部員の自己主張のあり方が個々人の積極性や満足感に影響を及ぼすこと、とりわけ部員全体に対して積極的に自己主張するとともに他者の自己主張も理解する行動や態度が求められることが示唆された。それは、青年期の人間関係が特定の友人による小集団を中心に展開されやすいため、部員同士のチームワークが求められる部活集団では、各部員の自己主張が閉鎖的になりすぎないように注意を要するからである。本節では、運動系部活集団における部員個々人の積極性や満足感が高まる主将のリーダーシップのあり方と、そのリーダーシップをいっそう効果的に機能させるために求められる部員の自己主張のあり方を検討することの意義を論じ、本研究の目的を述べることとする。

主将のリーダーシップと部員の自己主張との関係を解明する意義

1. 部活動の人間関係研究発展への寄与 運動部は学級・学年の枠を越えた集団であることから(森川・遠藤, 1989), 縦割りによる公式集団と捉えることができる。運動部員には、多くの部員が所属し、さらに非公式の小集団が存在する集団を運営する上で、主将のリーダーシップによる部の統率は必要不可欠な要因である。運動部で生徒が担う公式リーダー

として、主将が該当する。運動部では、1年生部員が主将の指示を優先して積極的に従うが、その反面主将に対する不平不満も相対的に大きいなど（坂西, 1989）、主将は強い権力を担って指導していることが推察されるからである。また、リーダーシップに関する三隅（1984）や Lewin, Lippitt, & White（1939）の理論によると、リーダーが技術面の指導や人間関係の調整に積極的であることはもちろん、成員たちの意見も考慮しながら活動方針を決める民主的な態度が望ましいことが示唆される。ただし、条件即応モデル（Fiedler, 1967）に基づくと、上記の結果が運動部で該当したとしても、主将のリーダーシップ効果が主将と部員の人間関係に応じて異なることを検討しなければ、部活動の指導における実践的な手ごかりは十分に得られないことが考えられるのである。

また、人はさまざまな集団に所属し、各集団は独自の特徴をもっている。Brown（1990）の分類に基づくと、運動系部活集団は活動を基盤とする集団に該当する。そこには、自らの要求を選別し、他の要求を抑えることに同意することが求められる（森川・遠藤, 1989）。部活集団は先輩－後輩の縦の関係から構成されることから、学校生活の中でも特徴的な人間関係が展開される。部員の中には、仲のいい部員もいれば、あまり個人的なかわりをもたない部員もいるだろう。ただし、Hogg（1992）によると、友情は集団目標の達成にはほとんど関係がないという。部活動では、多様な特性をもつ部員と協力し合いながら、人間関係を発展させ、活動を遂行していかなければならない。それゆえ、部活動では、特定のメンバーとのつきあいのみでは許されない面があると思われる。つまり、部活動で個人に求められる自己主張の範囲は部員全体に及ぶのである。この点で、要求の自覚の程度・内容がばらばらな学級集団とは、求められる自己主張の要因が異なることとなる。学級集団の目標も、集団そのものではなく、最終的には個人への向上に向けられていることから（狩野・田崎, 1990）、個人に求められる人間関係の範囲は必ずしも学級全体にはならないからである。いいかえると、部活動では友情とは異なる次元を実現する人間関係が要求される。特に、多様な人とのかわりを生む自己主張は、社会におけるさまざまな場面で応用されるものである。したがって、主将の適切なリーダーシップを受け入れる人間関係の形成、およびその実現を可能にする部員の自己主張のあり方を解明することは、部活動の特徴的な人間関係の具体像を把握する上で、たいへん意義があると思われる。

2. 生徒指導研究発展への寄与 自己主張の影響力は、部活動に限ったことではない。例えば、近年のニート・フリーター等が増加していることを受け、国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2002）は、キャリア教育で育てるべき能力の1つとして、人間関係形

成能力を挙げている。これは、自他の理解能力とコミュニケーション能力に関するものである。すなわち、自己と他者をお互いに認め合うことを大切にしながら行動していくこと、および多様な集団・組織の中で、豊かな人間関係を築きながら、自己成長を果たすことを意味している。実際に、他者とコミュニケーションをとる能力は、企業が理想の人材像として設定しており、かつ学生の就職結果を左右する能力であることが、岩脇（2009）において確認されている。これらは、友情を育むためのコミュニケーション・スキルではない。むしろ活動を基盤とする集団で求められる自己主張に共通する面が多いと思われる。つまり、部活動において、部員の積極性や満足感を高める主将のリーダーシップをさらに効果的に機能させる自己主張を身につけることができれば、将来のキャリア教育など多くの場面で生かされる重要な能力に発達していくと思われる。そのためには、各部員の自己主張が特定の友人のみに限定されないよう気をつけ、全部員がお互いに自己主張をしあいながら、部の一体感を発達させることが求められることとなる。逆に、自己主張が限定的な部員は自分自身から特定の友人以外の仲間に自己主張することが苦手と思われる。それゆえ、彼／彼女らが所属集団の一員として十分に活動できるためには、例えば主将が部員全体に意識を向けやすくなる環境を整えることによって、当該部員が部員全体とかかわるきっかけを得ることが望まれるのである。

ところで、部員全体とかかわることができたとしても、自分の意見を周囲に理解してもらわなければ、適切なチームワークをとることは難しい。そこで、積極的な自己主張が重要な意味をもつこととなる。Rogers（1970）も、自分の感情と気持ちの表現による対決とフィードバックや、グループの中で自分の悩みを表現することは、集団内に心理的に安全な雰囲気をつくり出し、相互の人間関係を満足させ、かつ積極的な活動を生み出すことを指摘している。重要なことは、自分の意見を明白に相手に主張し、コミュニケーションを深めることなのである。

また、平木（1993）は、自己主張によって、お互いの考えを調整することは、自分自身をさすがしくするだけでなく、相手にもさわやかな印象も与えることを述べている。それゆえ、自分の意見を自発的に主張しながらも自分の意見ばかりに固執しないこと、すなわち「積極的であるが主導的ではない自己主張」こそ、相互理解しあえる人間関係を結ぶとともに、部活動における積極性や満足感に正の効果を与えることが推察される。

なお、中学生のストレスを検討した岡安・嶋田・丹羽・森・矢富（1992）によると、部活動や委員活動など活動そのものがストレス症状を引き起こす直接的な原因にはなりにく

く、その活動における友人関係をめぐるトラブルが影響を及ぼしているという。特に、中学生は、初めて本格的に部活動を経験することから、部活動の特徴的な人間関係に戸惑っていることも考えられる。また、従来のリーダーシップに関する心理学的研究より、中学生の部活動への積極性や満足感が主将のリーダーシップのスタイルに応じて異なることは当然といえる。このことが、限定的自己主張、積極的自己主張、および主導的自己主張それぞれの程度に応じてどのように異なるのかを検討することは、人間関係への悩みを抱きやすいと思われる中学生（茨木、1996）が、部活動を通して充実した学校生活を送るための指導方法を考える上で不可欠な課題といえる。逆に、学校生活へ弊害をもたらす可能性がある場合、その問題を未然に防ぐための対処法を考える上でも意義があるだろう。さらに、そこから得られる知見は、将来の青年の自立を目指す過程で求められる人間関係形成能力のあり方（国立教育政策研究所生徒指導研究センター、2002）を具体化していく上で大いに貢献しうると期待されるのである。

本研究の目的

ここまでの考察を踏まえ、本研究では、部活動を円滑に進めるための基礎的研究として、人間関係の中での主将のリーダーシップと部員の自己主張のあり方とその背景を、運動部という所属集団の特徴と照らし合わせながら検討する。

1. 部活動への積極性や満足感における主将のリーダーシップと部員の限定的自己主張との関係 青年期の人間関係は、1つの友達集団を中心にして展開される（Coleman & Hendry, 1999）。多くの部員が集まる運動部においても、仲がよく気の合う者同士による複数の友達集団から構成される場合が多い。それゆえ、部がまとまるためには、友達集団同士のかかわりが課題となってくる。

江幡（1977）によると、選手同士のコミュニケーションが活発になると、選手自身のモラルや自己開放性が向上するという。つまり、親しい友達だけでなく、他のメンバーとも相互に支持し、部員一体となって信頼しあう関係を形成することが、積極性や満足感を高めることにつながるといえる。逆に、親しい友達とのつきあいを重視するあまり、その他の小集団のメンバーとのかかわりが少なくなることによって、自己主張が限定的になりやすい場合は、仲間から小集団外のメンバーとのかかわりを容易にするように支援されることによって、その部員の積極性や満足感の向上が期待できることが推察される。その仲間の代表が、公式に部を統率する役割を担っている主将であると考えられる。

このように、部活集団では、各部員が限定的自己主張を抑制すること、それが苦手な部

員に対しては主将が部の一体感を高めるようなリーダーシップを展開することが、部活動を円滑に進める上で最優先すべき課題になると考えられる。

2. 部活動への積極性や満足感における主将のリーダーシップと部員の積極的自己主張との関係 リーダーシップの効果は、部員がリーダーシップをどのように受け止めたのかによって規定される。Lewin, Lippitt, & White (1939)によると、成員の作業の質とリーダーへの好意度は正の関係にあることが示唆される。つまり、リーダーとの良好な関係を築くことが、リーダーの指示を好意的に受け止め、成員の動機づけや満足感が高まると推察される。

自己主張は、相手とどのような関係を望んでいるのか、その対人目標を達成するために実行されるコミュニケーション・スキルの1つである。積極的な自己主張によって親密な関係が築かれやすくなることから(磯貝, 1992)、部員の積極的自己主張が、他の部員だけでなく、主将との人間関係を形成する上でも重要なスキルであると考えられる。Lewin, Lippitt, & White (1939)より、親密な関係が築かれれば、主将のリーダーシップを肯定的に受け入れ、課題達成への動機づけも高まり、主将だけでなく、活動そのものへの満足感も高まることが予測される。それゆえ、部員の積極的自己主張は、主将のリーダーシップ効果を規定する要因の1つであることが示唆される。

3. 部活動への積極性や満足感における主将のリーダーシップと部員の主導的自己主張との関係 平木(1993)は、相手を軽視した自己主張の場合、逆に嫌われ、敬遠されることを指摘した。積極的に自己主張するだけでなく、相手の意見も聴き、理解することによって、相手との関係が安定するのである(相川, 2000)。つまり、主導的自己主張では、親密な関係や信頼される関係は期待できないこととなる。それゆえ、主導的自己主張が強い傾向にある部員は、主将と親密な関係を築くことも容易ではないだろう。例えば、リーダーシップに対して賛同できない場合、相互に意見交換しあって意見の調整をすることも難しいことが予測される。その結果、そのリーダーシップの下で課題達成への積極性や満足感を高めることは容易でないと推察される。積極的自己主張だけでなく、主導的自己主張も、主将のリーダーシップ効果を規定する自己主張の1つであると捉えることができるのである。

4. 部員の個人特性以外の要因の検討 運動部における積極性や満足感を検討する場合、主将のリーダーシップだけでなく、部員の個人特性に配慮しなければならないことは、坂西(1989)において既に指摘されていた。本研究では、部員側の限定的自己主張、積極的

自己主張、主導的自己主張の各要因によって、主将のリーダーシップ効果は変わってくると推察された。とりわけ、部員同士の人間関係がまとまり、一体となることができるかが、主将のリーダーシップと部員の積極性や満足感との関係に影響を及ぼす重要な要因であると考えられた。Williams & Widmeyer (1991)によると、チームの凝集性は個人レベルの動機づけを高めるといふ。また、凝集性が満足感を高めることも示唆されている (Carron, 1982)。それゆえ、部員同士が一体となり、集団がまとまることによって、各部員も積極性や満足感を高めやすいことは容易に推察されることである。

ただし、主将のリーダーシップと部員の自己主張との関係が必ずしも固定的なものとは限らない。例えば、部活動の経験がほとんど初めてである時期と、部活動の特徴的な人間関係にある程度慣れた時期とでは、主将のリーダーシップに対する部員の捉え方に違いがあることが考えられる。あるいは、人間関係の展開は、競技種目によっても異なるだろう。本研究では、さらに主将のリーダーシップと部員の自己主張との関係を規定する要因として、時期や競技種目の特性についても考慮していく。

(1) **活動時期の問題** 人間関係は常に流動して展開されている。例えば、新チームが結成されて間もない時期と、間もなく最上級生が引退し現主将との活動が終了しそうな時期では、部内の人間関係のまとまりに変化が見られるのは当然と思われる。特に、1年生部員は主将に従順であることから (坂西, 1989)、同じ部員であっても、上級生が中心となって新チームが結成された時期と、最上級生の引退が間近な時期 (以下、主将引退期と呼ぶ) では、部員による主将のリーダーシップの捉え方も異なってくるのが推察される。とりわけ、主将引退期になっても、まだ部のまとまりが弱い場合、その部のメンバーが主将に従順であるかは疑問の余地も残ってくる。

Martin & Epitropaki (2001)によると、集団から心理的に離れた成員は、集団規範に基づく管理を好んでいないことが示唆されている。主将を含む最上級生の引退が近い時期は、次に2年生に進級した部員たちが間もなく最上級生になろうとする時期に近づいていることを意味する。それゆえ、主将引退期までに、多くの仲間とかかわろうとしなかったり規則を守ろうとしなかったりし続けた部員にとって、今さら主将の指導を受け入れることには抵抗があることが推察されるのである。

それでも、活動そのものが低調である状態を継続することは、部員達に長期間にわたって不本意な思いを残す恐れもある。シーズン当初のチーム凝集性がチームの成功に影響し、さらに凝集性を高めることから (Slater & Sewell, 1994)、チームが結成された当初からの

指導が後まで大きく影響することが考えられる。特に、主将引退期になっても、まだ限定的な自己主張が強いために集団のまとまりの状態（以下、連帯性と呼ぶ）が弱い場合や、主導的自己主張が強いことで部員同士の人間関係に支障を来しやすい場合、どのような対策が求められるのかを検討することは、部活動がもつ意義を少しでも達成する上で重要な課題になると思われる。そこで、本研究では、そのままにしておくのと部のまとまりが弱くなると予測される状況においては時期による違いを探索的に確認することとする。

具体的には、新チームが結成されて以降、最初の大会である新人大会の終了後を1つの区切りとした時期と、現チームの集大成として活動している主将引退期を取り上げる。前者は、各部員がお互いの特徴を探りながら活動する新人大会までの活動によって、今後の取り組みへの準備が整う時期であると思われる。また、後者については、下級生にとって、自分たちが最上級生になる直前の時期であることから、もし部活動への不満を募らせていると、現主将の下での活動に対してあまり意欲が湧かず、凝集性も低いことが予測される。逆に、部活動に対して充実感を抱いていると、現主将の下での活動を高く評価することによって、意欲的に取り組み、凝集性も高いことが予測されるのである。それゆえ、2つの時期の結果を比較することは、主将のリーダーシップや部員の自己主張、および部員の部活動に対する積極性や満足感との関係の長所・短所を考察する上で、有益な情報をもたらすことが期待されるのである。

他方、活動時期の問題としては、部員の発達による違いも含まれてくる。例えば、部活動が盛んに行われるのは、中学生と高校生である。ここまでの概観より、青年期前期と青年期後期では、人間関係の特徴に若干の違いがあることが示唆された（Dunphey, 1963; Urberg, Drgirmenicioglu, Tolson, & Halliday-Scher, 1995; Durkin, 1995）。それゆえ、中学生と高校生の間で、主将のリーダーシップの受け止め方や、部員の自己主張のしやすさなどが異なることも予測される。そこで、中学生と高校生の違いについても確認しておくことが求められる。

(2) 競技種目の特性の問題 また、運動部には多くの種目があり、各種目で展開される人間関係も異なるだろう。種目の分類はさまざまな視点から検討されているが、チームの人間関係に着目したものとしては、共同的チームと相互活動的チームに分類した Cratty (1973) の研究がある。前者の類型は、各選手が独自にチームの目標達成のために努力することから、競技者が比較的孤独を感じやすいもので、例えばライフル、アーチェリー、陸上競技、水泳などが含まれていた。一方、後者の類型は、他の選手と連携をとりながら

プレーするため、チームのメンバー間に緊密な相互作用を生じやすいもので、例えばバスケットボール、サッカー、アメリカンフットボールなどが含まれていた。

各チームで展開される人間関係と雰囲気も対照的である。まず、共同的チームでは、チーム内の競争によってよりよい成績が示される。一方、相互活動的チームでは、チーム内の過度の競争が、むしろチーム努力に支障を来すこともあるという。同じ運動部であっても、その種目に応じてそれぞれ異なった特徴があるが、それは技術の構造だけではなく、競技種目の特性から派生する人間関係、およびその中で機能するさまざまな要因までもが異なってくるのである。

チーム内のリーダーの役割についても、個人単位の活動を中心とする共同的チーム内のリーダーシップは、相互活動的チームに比べると、身体的なものより情緒的な支えの方に重点が置かれやすいという (Cratty, 1973)。いいかえると、主将に求められるリーダーシップは、種目の特徴に応じて異なることから、運動部の人間関係を検討する場合、種目に応じた集団の特徴を理解することも必要なのである。その意味で、Cratty (1973) の分類は他者とのかかわり方に視点を定めていることから、中学運動部の競技種目の特性を検討する上で、たいへん参考になるものといえるだろう。

以上のことから、部活動の人間関係をより具体的に吟味するためには、個人による活動を中心とした競技種目（以下、個人種目）か他の部員との連携を通じた活動を中心とする競技種目（以下、団体種目）かに応じた競技特性を考慮して検討することも必要と思われる。

本研究の構成

以上の考察より、本研究では、以下の構成に基づいて検討を進めることとする (Figure 1-4-1)。

第2章においては、まず第1節として、部員の限定的自己主張に焦点を当て、部活動への積極性や満足感と主将のリーダーシップとの関係が、限定的自己主張の程度に応じて異なるか否かを検討する。なお、限定的自己主張が強い部員をそのままにしておくと、部のまとまりがどんどん弱くなる可能性がある。つまり、時期によって限定的自己主張の影響の程度が異なることが予測される。そこで、活動時期の違いについても確認するため、第1節では新人大会終了後に検討し、第2節では現主将との活動が終了する主将引退期において限定的自己主張ではなく開放的な自己主張によって形成される部のまとまり(連帯性)

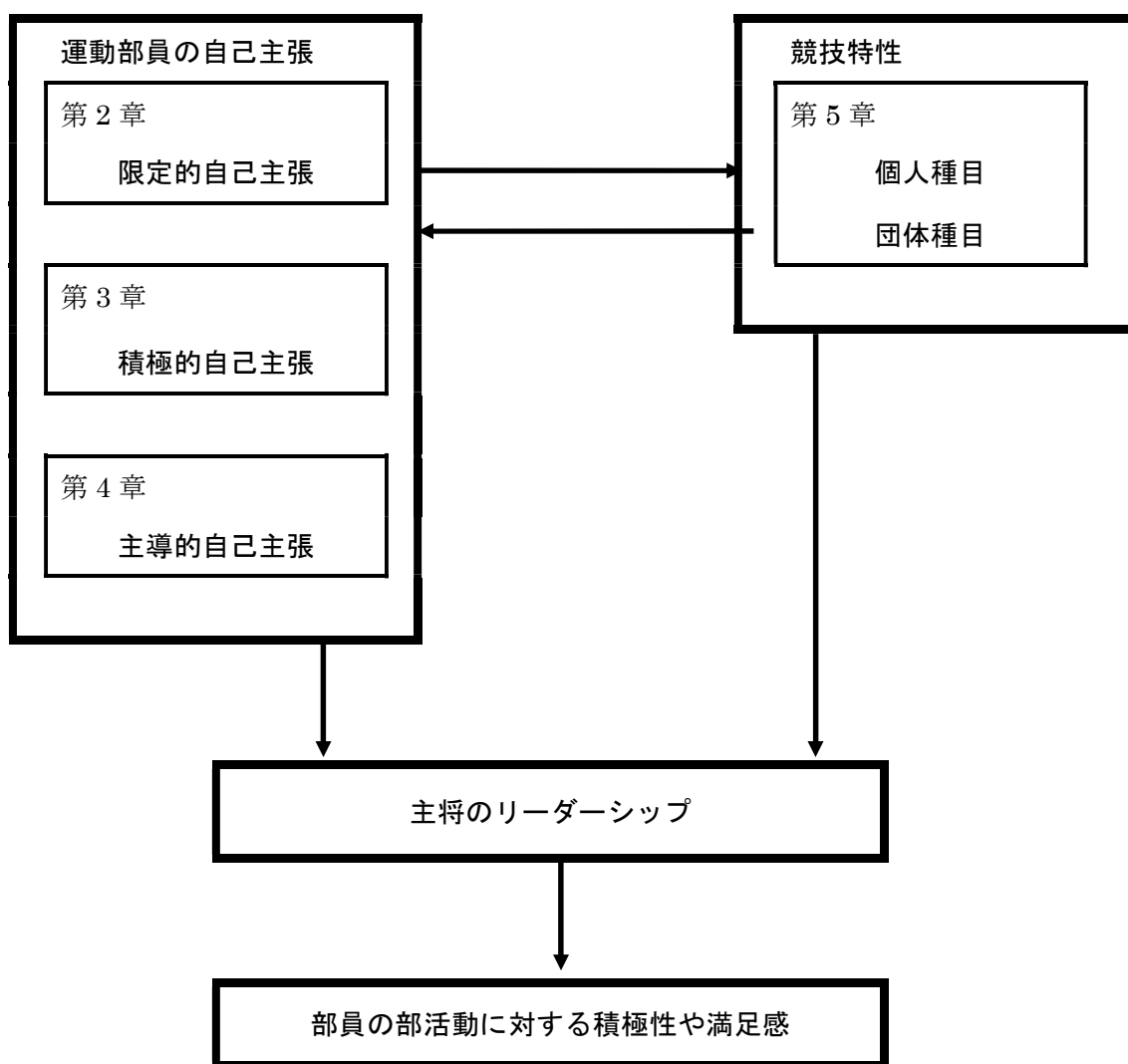


Figure 1-4-1 本研究の論文構成

の程度に応じて、部員の積極性や満足感と主将のリーダーシップとの関係が異なるか否かを探索的に検討する。第1節の新人大会終了後における結果と第2節の結果とを比較することで、活動時期による違いについても考察を行う。

次に、第3章では、まず第1節として、部員の積極的自己主張に焦点を当て、部員の積極性や満足感と主将のリーダーシップとの関係が、積極的自己主張の程度に応じて異なるか否かを検討する。また、学校生活に対する部活動の効果を知るため、学校生活への積極性や満足感との関係についても検討する。さらに、第2節では、これらの関係が中学生と高校生の間で異なるか否かも確認する。両者を照らし合わせることで、主将のリーダーシ

ップと部員の積極的自己主張との関係の発達差についても探索的に検討する。

続いて、第4章では、部員の主導的自己主張に焦点を当てて検討する。まず、第1節では、部活動への積極性や満足感と主将のリーダーシップとの関係が、主導的自己主張の程度に応じて異なるか否かについて検討する。次に、第2章と同様、時期の違いに着目し、現主将との活動が終了する時期における主導的自己主張に応じて、部員の積極性や満足感と主将のリーダーシップとの関係が異なるか否かを探索的に検討する。主導的自己主張が強い部員もそのままにしておくと、人間関係のまとまりがどんどん弱くなる可能性があるからである。そこで、第4章においても、第1節の調査を新人大会終了後に実施し、第2節の主将引退期における結果と比較することで、活動時期による違いについて考察する。

さらに、第5章では、競技特性による違いに焦点を当てる。まず、第1節では、運動部を個人種目と団体種目に分類し、競技特性別に、部員の自己主張の特徴に応じて、部員自身の積極性や満足感と主将のリーダーシップとの関係が異なるか否かを検討する。ここでの自己主張については、これまでに取り上げた限定的自己主張、積極的自己主張、主導的自己主張を組み合わせて、特徴的な自己主張のスタイルへの分類を試みるものである。また、第2節では、部員の自己主張や部活動への取り組みに関する面接調査を行う。両者を比較することで、第1節の結果の妥当性を探索的に確かめることとする。

第2章 運動部員の限定的自己主張と主将のリーダーシップとの関係

第2章からは、運動系部活集団を取り上げ、部員の適応感を規定する部員の限定的自己主張と主将のリーダーシップとの関係について検討する。特に部活集団のまとまりに焦点を当てて、主将のリーダーシップと部員の積極性や満足感との関係が、まとまりの程度に応じて異なるかを明らかにする。青年期において、孤独を避けるために小集団を形成しやすいことが、落合（1998）や Coleman & Henry（1999）により指摘されてきた。また、石井（2000）によると、モラルが高いスポーツ集団では、内部の人間関係に分裂がないという。それゆえ、運動系部活集団においても、部員の自己主張があまりに限定的であると、部のまとまりが弱くなり、部活動への積極性や満足感に対して否定的な影響を及ぼすことが推察される。それを防ぐためには、主将にどのようなリーダーシップが求められるのかを明らかにすることが求められる。なお、限定的自己主張には、非言語的な行動や態度も含まれると考えられる。そこで、第2章の第1節では、部員の限定的自己主張を「特定の友達同士で形成された小集団内のつきあいを過度に優先するあまり、他の小集団のメンバーに対して閉鎖的になる態度や行動」として取り上げることとする。このような態度や行動が強いと、中学生の運動部を統率する上で支障を来すことが推察される。それゆえ、小集団間の調和的關係を強化する指導のあり方が重要な意味をもつと考えられる。

研究では、第1節において、部員の限定的自己主張を取り上げ、青年期の特徴である非公式の小集団への依存によって、リーダーシップの受け止め方が異なるのか、また公式集団である運動部への積極性や満足感とどのような関係にあるのかを検討し、自己主張が限定的な部員に対して求められる主将のリーダーシップのあり方を吟味する。

ただし、人間関係は常に流動的である。例えばチームが結成されて間もない新チーム結成期と、主将をはじめとする最上級生の引退が間近な主将引退期では、部員による主将のリーダーシップの捉え方は異なることが推察される。そこで、第2節として、主将引退期における部のまとまりに焦点を当てて検討する。具体的には、限定的自己主張を抑制して多くの仲間と自己主張しあった結果として形成される部のまとまり（以下、連帯性）を取り上げ、連帯性に応じて、主将のリーダーシップと部員の積極性や満足感の関係が異なるか否かについても検討する。第1節と第2節の結果に基づいて、部のまとまりを強化する上で主将が心掛けるべき要因について吟味する。

第1節 限定的自己主張と主将のリーダーシップとの関係

部活動を退部する主な理由として、人間関係や部活動への不満、消極性が男女間で共通していた（青木, 1989）。部活動を継続するためには、対人行動を通じた集団への満足と積極的な行動が求められるといえる。部は複数の友人集団から構成される場合が多い。部を公式的な内集団とすれば、友人集団は帰属したいメンバーが集まった小集団であることから、非公式の内集団といえる。しかし、小集団の内集団バイアスがあまりに強く、他の小集団のメンバーとのつきあいが制限されれば、部全体としての凝集性が弱くなる。本研究では、特定の友人同士による小集団を優先し、他の小集団のメンバーに対して閉鎖的になる行動や態度を限定的自己主張とし、対人行動の特性としての限定的自己主張と部活動への積極性や満足感との関係を検討することとする。

中学生になると、人格的なつながりを重視した友人関係が展開されると同時に、対人的な要因によって孤独感を感じる事が、宮下（1998）より示唆されている。そのため、自己より友人との関係を優先する生徒も少なくないだろう。中学生が小集団を中心に仲間関係を展開することは当然といえる。落合・佐藤（1996）では、中学生の友人とのつきあい方で同調得点が高かった。友人関係が崩壊しないように友人に同調するなど、内面的に気遣いながら、表面的には一緒にいることも示唆される。こうした群れ志向が強いと、小集団内の関係維持を優先するあまり、他の小集団のメンバーとのかかわりが減少する。それゆえ、全体の間人間関係が分裂する恐れもある。石井（2000）は、モラルが高い集団の特徴の1つに、内部の間人間関係に分裂がないことを挙げていた。つまり、部員の限定的自己主張が強いと、部全体の統率が困難となり、集団士気の低下が懸念される。勝敗に直接かわる運動部にとって、小集団間の調和は重要な課題といえる。部活動に適応するためには、小集団も部全体も大切にしたい仲間関係が求められるのである。以上のことから、本研究では、限定的自己主張を「内面的に気遣いながらも、小集団内の共行動を優先し、他の小集団のメンバーと積極的につきあおうとしない態度」と定義して検討を進める。

さて、職場集団ではリーダーとの関係が成員の満足度を規定する場合が数多くあり、Graen & Ginsburgh（1977）など、それを支持する研究もある。部活動への適応に対しても、主将との関係は無視することのできない要因と考えられる。そのリーダーとの関係がフォロワーの個人特性によって変化することは、部活動においても検討されてきた。例えば、坂西（1989）によると、社会的外向の強い部員は、集団維持を配慮する主将に対して従順であった。吉村（1997）では、積極的に自己主張している部員は主将への満足だけで

なく、部員との関係や活動への満足、さらに具体的行動・意欲も高かった。つまり、主将との良好な関係は、部員の集団適応や行動意欲に対して正の効果を及ぼすことが示唆される。逆に、主将に不満を抱く関係は適応感全体に対しても負の効果を及ぼすこととなる。それゆえ、部員は主将とのかかわりを避け、特定の部員同士による小集団を重視し、他の部員に対して閉鎖的な態度をとるのだろうか。その結果、限定的自己主張が強くなるのかもしれない。あるいは、限定的自己主張が強いから、主将との関係を避け、満足できないのかもしれない。限定的自己主張が強い部員の適応感に対する主将のリーダーシップの影響は、弱い部員に比べて少ないことも考えられる。因果関係の特定はできないが、リーダーシップ効果を左右する部員側の要因として限定的自己主張も含まれることが考えられるのである。

しかし、限定的自己主張と主将のリーダーシップ効果の関係は不明な部分が多い。小集団を形成しやすい中学生にとって、限定的自己主張は身近な特性であると思われる。部員が集団に適応する上で、主将のリーダーシップから受ける影響は大きい。それゆえ、部活動における両者の関係を明らかにすることは、適応感を高める上での部員の自治的な活動や主将のリーダーシップを生かす指導方法を考える手掛かりが得られると期待できる。そこで、本研究では、部活動への適応感として、主将、部活動への満足、および積極的行動を取り上げ、中学1年生を対象に、部活動への適応感を規定する要因としての限定的自己主張と主将のリーダーシップとの関係を検討することとする。

では、両者の関係を詳しく考察する。特別活動では、集団活動を通して自分と他者の力量とのギャップを自覚し、それによって自己理解を深化させ、自己形成の目標を修正し、確立することにつながるとともに、そのための活動をいっそう促進する意欲を生み出す(菊地, 1993)。この啓発的経験は、小集団内を中心に、他の小集団のメンバーともかかわることによって、いっそう高次のものになると推測される。その結果、自己形成に有意義な活動を経験し、課題を自覚することによって、さらに積極的に部活動へ取り組むだろう。また、自己の目標を形成し、修正することによって、具体的、現実的な達成感を抱き、部活動への満足も高まることが予測される。しかし、限定的自己主張が強いことは、小集団以外のメンバーとのかかわりを避けることにつながる。それゆえ、啓発的経験の機会が小集団内に限定されやすい。自己の目標の形成・修正が不十分となり、強い意欲も生み出されないことが予測される。こうした事態を防ぐ1つの方法として、主将のリーダーシップの介入が求められると考えられる。

従来のリーダーシップに関する研究には、主将の行動が部員への効果を規定することを示唆するものが多数ある。とりわけ、主将の熱心な技術指導と集団内の人間関係の維持が重要なのは明らかである。野上（1997）によると、大学1年生に対する主将の集団維持機能は正の効果が、主将の圧力 P は負の効果が現れやすかった。圧力 P とは、生産性を強調し、規則に従わせる機能である（山田, 1987）。発達段階や学校種の違いはあるものの、集団維持を強く配慮し、圧力 P に関する要因が弱い主将の行動は1年生部員に対して正の効果が予測される。他方、部員の個人特性に注目した坂西（1989）では、社会的外向の弱い部員は集団維持を配慮する主将に従順でなかった。限定的自己主張が強い部員も小集団以外の仲間とのつきあいに消極的である。それゆえ、集団維持を配慮されることをかえって煩わしく捉えたとすれば、限定的自己主張の程度に応じて、リーダーシップ効果は異なることが考えられる。

松永（1983）によると、仲のよい友達の退部を理由に自分も退部する割合は少ない。小集団内の関係のみが部活動への参加を直接規定することは少ないと考えられる。部活動には自らの関心を追求するために参加することから、部員は技術向上への成長欲求を抱いているのだろう。限定的自己主張の強い部員が部全体の友好的関係より、活動でのかかわりを重視しているとすれば、主将の積極的な指導によって、自らの成長欲求を充足しやすい点で、部活動への積極性や満足が高まることが予測される。

ただし、集団士気を高めるためには、小集団間の調和も重要であることが、石井（2000）より示唆された。Locke & Latham（1990）によると、成員は集団が具体的な目標を持っている場合に生産的である。例えば、部の規則に従い、部員一体となって練習に励むことで、部への所属意識を高めるだろう。同時に、個人の関心とは異なる部全体による新たな充足感や達成感を体験できることが期待される。リーダーの圧力的要因は成員に心理的抵抗感を与える（山田, 1987）。しかし、部活動の場合、指導がよく行われていれば、管理的な面が強くても、主将に対する不満は小さい（坂西, 1989）。すなわち、限定的自己主張が強い部員は、技術や人間関係調整の指導に積極的で規則に従わせるような圧力も強い主将のもとの方が、指導に積極的で圧力は弱い主将のもとに比べると、連帯感を強めながら練習に励むだろう。その際、自己と部全体の成長過程を自覚できれば、その充足感や達成感を通して、部活動や主将の指導にいつそう満足することが予測される。さらに、新たな目標や課題克服の目標を形成、修正することによって、より積極的に行動するだろう。

一方、限定的自己主張が弱い部員は、強い部員に比べると、周囲の人間関係の調和を大

切にしながら、活動に励むと思われる。特に1年生は主将の指示に優先的に従いやすい(坂西, 1989)。主将や部員との関係を配慮すると思われる彼/彼女らは、主将が積極的に指導すれば、圧力の強弱に関係なく、積極的に行動するだろう。そこで、より具体的な自己の目標や課題に気づき、修正を図ることが可能となる。その過程で自己の成長を自覚することは、競技に対する達成感や充足感の体験につながる。したがって、主将の指導が積極的な場合、圧力の強弱に関係なく、限定的自己主張が弱い部員の積極性や満足感は高いと予測される。

ところで、運動部は競技別に構成されることから、基本的に同性による集団となる。青年期前期は、孤独を避けるために1つの友達集団に向かう(Coleman & Hendry, 1999)。程度の差はあれ、小集団閉鎖性は男女に共通することが、落合(1998)などからも推測される。ただし、同性の友人関係の展開は男女間で異なる。和田(1996)によると、青年期の男子は同性友人に共行動を、女子は自己開示を期待しやすかった。例えば、スポーツについて話すことは男子の特徴である(Aries & Johnson, 1983)。それゆえ、同じ運動部に所属する男子同士は、競技を通じて友人関係を発展させていくことが予測される。他方、女子同士は、競技以外の共通性ももち、自己開示しあえる友人との関係を重視するだろう。青年女子の友人との活動は、親密確認活動から閉鎖的活動へ変化することから(榎本, 1999)、中学入学以降、限定的自己主張の影響は、男子より女子において強くなると考えられる。

発達の観点からも、幼児期で勢力者が存在し、追従者が順序づけられている傾向にあるのは男児であった(斉藤・木下・朝生, 1986)。小学高学年でも第三者を取り込んだ親密な三者関係へと発展しやすいのは男子であった(Eder & Hallinan, 1978)。中学生では、男子の集団は中心と周辺が明確で多くのメンバーが何らかのつながりをもっていた(楠見, 1986)。以上の傾向は女子には見られなかった。このように、男子は幼児期からリーダーを中心に、外に開かれた流動性のある仲間関係を経験しやすいのに対して、女子は情緒で結びついた、狭いが深い友人関係の経験を積み、リーダーを中心とした集団組織の経験は浅いことが示唆される。それゆえ、女子部員は、男子部員に比べると、中学の部活動で本格化する縦の人間関係に馴染めず、戸惑いやすいだろう。とりわけ、特定の友人とのつきあいを優先しがちな限定的自己主張の強い女子部員は、この傾向が顕著であると推測される。ただし、女子には指導者がやらせればやる行動特性がみられるなど(石井, 1986)、主将への依存が示唆されることから、熱心で圧力が強い指導によって積極的に取り組むだろ

う。つまり、これまでに予測された限定的自己主張とリーダーシップの関係は男子にはあてはまらず、むしろ女子にあてはまることが予測される。したがって、本研究では、次の結果を予測して吟味することとする。

仮説：限定的自己主張が強い女子部員は、主将の技術指導や人間関係調整に積極的であるが圧力が弱いリーダーシップに比べると、積極的に圧力が強いリーダーシップの下において、部活動への積極性や満足感が高い。

方 法

調査対象者

A・B 両県内の公立中学校 4 校の 1 年生運動部員 304 名（男子 183 名，女子 121 名）であった。この中に主将を務めている部員はいなかった。なお，対象者が所属していた運動部の競技種目は，剣道，サッカー，柔道，水泳，ソフトテニス，ソフトボール，体操，卓球，テニス，軟式野球，バスケットボール，バレーボール，ハンドボール，陸上競技であった。

手 続

本研究では，主将のリーダーシップ尺度，限定的自己主張に関する尺度，部活動への積極性や満足感に関する尺度を用いて分析を行うこととした。

1. 主将のリーダーシップ尺度の作成 主将を取り上げた坂西（1989），吉村（1997）のリーダーシップ測定尺度を参考に，技術指導，人間関係調整，圧力などに関する 24 項目を作成した。ところで，行為者と観察者の間で説明する対象は異なっており，その違いが帰属の不一致をもたらす（Malle & Knobe, 1997）。そのため，部員と主将でリーダーシップの帰属が異なることが示唆される。帰属が異なれば，それによって生ずる行動も異なる（Nasby, Hayden, & Depaulo, 1980）。リーダーシップ効果は，部員の解釈によっても成立するのである。リーダーの自己評定が客観性に乏しいことも考慮して（Schrieshem, Kinicki, & Schrieshem, 1979），本研究では，リーダーシップの測定を部員による評定とした。

次に，作成された 24 項目が主将のリーダーシップを測定する上で妥当か否かを検討するために，運動部の顧問教師 3 名（指導歴 15，18，20 年）に検討を依頼した。具体的には，24 項目を「主将が果たすべき指導的役割にあてはまる（リーダーシップ）」、「リーダーシップにあてはまらない」，「どちらにあてはまるかわからない」に分類してもらった。

なお、特定の評定者の特異な基準に基づいた判断を除外することを配慮して、3人中2人以上で「リーダーシップ」と判断された20項目を尺度項目として採用した。

2. 限定的自己主張に関する尺度の作成 本研究では、限定的自己主張を測定する上で、本研究と目的が共通する小集団閉鎖性尺度（吉村, 2005）が用いられた。この尺度は、まず友達とのつきあい方（落合・佐藤, 1996）、友人関係の活動的側面（榎本, 1999）などを参考に、相互交渉、拒否、同調に関する項目が作成された。ただし、この時期の友人関係には内面的に気を遣いながら表面的に一緒にいることも特徴として挙げられる。それゆえ、行動に関する質問のみでは内省を歪める恐れがあることから、仲間交渉が特定の友達に限定され、その友達に同調し、それ以外の人を回避しようと意識したり行動したりする内容を表す10項目が最終的に作成されたものである。

3. 部活動への積極性や満足感に関する尺度の作成 本研究では、部活動への積極性や満足感として、主将や部活動への満足、積極的行動を取り上げる。そこで、吉村（1997）の満足度測定尺度と具体的行動・意欲測定尺度の中から、部活動への積極的行動、主将への満足、部の活動や部員相互の人間関係への満足に関する質問項目を参考に、23項目が作成された部活動への適応感尺度（吉村, 2005a）を用いた。

1-3.の全項目を「全然あてはまらない：1点」、「あてはまらない：2点」、「あまりあてはまらない：3点」、「ややあてはまる：4点」、「あてはまる：5点」、「たいへんよくあてはまる：6点」の6点法で回答させた。

調査の実施

部活動は夏休み以降、活動の中心が2年生に移っていく。そのため、主将も2年生に交替することから、1年生部員が新主将のリーダーシップを適切に評価できる時期を選ばなければならない。そこで、秋の新人戦が終了した2002年11月に調査を実施した。この時期であれば、新チームが結成されて3-4カ月経過しており、部の友人関係がある程度定着するとともに、初めての大会を終えて各部員が主将のリーダーシップの様子を理解できるようになると考えられたからである。

調査は、ホームルームなどの時間を利用して、担任教師によって無記名回答の集団調査が実施された。調査では、部活動以外に関する項目も加えた調査票を用意し、部活動に加入していない生徒も含めて実施した。この方法は、本章2節以降に実施した質問紙法による調査においても同じであった。なお、担任教師には、調査の実施直前に、教員は調査票を見ないし、個人の結果も現れないこと、本研究の結果が本格的に部活動の指導に生かす

れるのは卒業後になることを告げてもらった。これは、生徒が調査結果によって自分達の今後の生活に不利な影響を受けることを案じ、回答内容が歪められることを避けるためである。

結 果

尺度の分析

仮説の検討を行う前に、本研究で使用する尺度の妥当性と信頼性およびそれらに関する検討を行った。なお、本研究の統計解析は STATISTICA 2000 と SPSS 11.0J を用いた。

1. リーダーシップ尺度の分析

(1) 因子分析 リーダーシップ尺度を構成する因子を検討するために、20 項目について因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行い、Table 2-1-1 の 4 因子解を得た。回転後の因子負荷量がいずれか 1 つの因子に対して .40 以上を示した項目を尺度得点の算出として採用した。累積寄与率は 52.6% で、因子間相関は .40 - .67 に分布していた。第 1 因子は、競技についての技術やその指導に関する 7 項目であったことから、「技術指導」と命名した。第 2 因子は、部内の人間関係の調整に関する 5 項目であったことから、「人間関係調整」と命名した。第 3 因子は、部を統率する内容に関わる 3 項目であったことから、「統率」と命名した。第 4 因子は、規則に従わせ、真剣に練習させる指導に関わる 5 項目であったことから、「圧力」と命名した。

(2) 因子尺度の信頼性の検討 まず、各因子尺度について Cronbach の α 係数を算出したところ、技術指導が .87、人間関係調整が .84、統率が .84、権威が .75 であった。次に、尺度の安定性を調べるために、調査対象者から無作為に抽出した 81 名に対して、3 週間の期間をおいて二度の評定を実施した。そして 1 回目と 2 回目の各因子尺度の平均値を求め、両者の相関係数を算出すると、それぞれ .81、.85、.84、.86 であった。 α 係数、安定性の検討より、各因子尺度の信頼性は保たれていると思われる。

2. 限定的自己主張に関する尺度の分析

(1) 信頼性の検討 まず、作成された 10 項目がどの程度一貫性をもって測定しているかをみるために、各項目得点とそれ以外の項目全体の合計得点との相関係数を算出した。その中で 2 項目が有意でなかったことから、残りの 8 項目について改めて項目 - 全体相関を算出すると .33 - .49 の有意な範囲に分布していた (Table 2-1-2)。8 項目の Cronbach の α 係数は .71 であった。次に、調査対象者の中から無作為に抽出した 127 名に対して、3 週

Table 2-1-1 主将のリーダーシップ尺度のプロマックス回転後の因子負荷量

リーダーシップ尺度の項目	因子				h ²
	I	II	III	IV	
技術やコツを上手に教える	.99	-.12	-.08	-.01	.62
練習の時は主将が自分からお手本を見せて指導する	.78	.20	-.15	.04	.49
失敗した時等, 失敗した人を責めるのではなく, 技術について注意を与える	.51	.04	.18	-.07	.42
部員みんなができるような計画を立てる	.47	.14	.13	.08	.61
部の目標を中心となって立てる	.47	-.06	.21	.03	.47
反省したことは次に生かすように指導する	.46	.21	.09	.10	.60
練習の内容や計画を部員が分かるように教える	.43	.04	.31	-.07	.55
部員全員が馴染めるような雰囲気を作る努力をしている	-.05	.90	.05	-.07	.64
部員の悩みには親切に相談に乗ってくれる	.03	.78	-.07	-.04	.52
失敗した時など冗談を言ったりしてみんなを励ます	.03	.73	-.16	-.04	.45
よいプレーをしたり, いい結果が出たらほめる	-.06	.61	-.05	.10	.45
気まずい雰囲気があると解きほぐす	.14	.55	.12	-.03	.51
部全体をうまくまとめる	-.03	.02	.87	-.02	.65
みんなで外出する時は中心になってみんなをまとめる	-.06	-.02	.82	-.09	.62
競技についてよく知っているし上手だ	.08	-.11	.80	-.08	.53
練習中の服装が部活に相応しくなければ厳しく注意する	-.07	.05	-.14	.88	.53
練習に遅れたり黙って休んだら厳しく注意する	.06	-.10	-.12	.76	.46
厳しく命令したり注意したりする	.09	-.28	.18	.48	.32
先輩に対する態度を指導する	-.07	.05	.08	.46	.29
練習態度が悪い時には注意する	-.09	.18	.30	.42	.46
寄与率(%)	35.4	7.2	6.0	4.0	52.6
因子間相関	II	.58			
	III	.67	.60		
	IV	.42	.40	.42	

Table 2-1-2 限定的自己主張に関する尺度の項目－全体相関

限定的自己主張に関する尺度（小集団閉鎖性尺度）の項目	項目－全体相関
たくさんの友達を作るより仲のいい同じ友達と一緒にいる方が好きだ	.49**
クラスやクラブなど大きな集団より仲のいい同じ友達とのつきあいが大切だ	.47**
友達と意見が違った時、仲間外れにされたくないので友達に合わせる	.46**
仲のいい友達と遊んでいる所へ普段一緒に遊ばない人が来ると邪魔だ と思う	.42**
休み時間や放課後は決まって同じ友達と一緒に過ごす	.38**
スポーツ大会に出るチームを作るとしたら上手な人より仲のいい友達 をメンバーに選ぶ	.37**
トイレに行く時同じ友達を誘う	.34**
仲のいい友達同士が喧嘩をしないように気をつけている	.33**

** $p < .01$

間の期間をおいて二度の評定を実施した。8項目の項目あたりの平均値を尺度得点とし、1回目と2回目の相関係数を算出すると.84であった。項目－全体相関、 α 係数、安定性より、この8項目が小集団閉鎖性尺度として採用されたことから（吉村, 2005a）、本研究でも限定的自己主張に関する尺度として、この8項目を用いることとした。

(2) 構成概念妥当性の検討 構成概念妥当性を検討するために、本尺度得点とエゴグラムのCP、AC各得点、Yamaguchi, Kuhlman, & Sugimori (1995)の集団主義尺度（改訂版）得点、YG性格検査のS（社会的外向）得点それぞれとの相関係数を算出した。なお、本研究の構成概念妥当性に関する調査は、すべて調査対象者と異なる中学運動部員1年生を対象とした。部活動への適応感尺度で取り上げた学校生活適応感も同様であった。調査時期は、CP、集団主義、Sとの関係についての調査が2002年11月、AC、学校生活適応感との関係についての調査が2002年12月であった。いずれも本調査と同様に、担任教師によって実施された。

まず、CP得点が低い人は他者を批判しない点で友好的であるが、責任感や倫理観に乏しく、AC得点が高い人は他人に依存し、周囲に合わせようとしすぎる傾向にある（佐々木, 2002）。つまり、他者に同調し、気を遣いやすい内容を含む本尺度得点が高い人は、CP

が低く、ACが高いだろう。そこで、CPは94名を、ACは35名を対象に調査を行うと、本尺度とCPは負の相関が($r=-.27, p<.01$), ACとは正の相関が認められた($r=.41, p<.05$)。

次に、集団主義尺度は個人の目的よりも集団の目的を優先することの測定を目的としている。とりわけ友人集団に重点が置かれ、本尺度と正の相関が予想される。そこで、136名を対象に調査を行うと、本尺度得点は集団主義得点との間に正の相関が認められた($r=.37, p<.01$)。

さらに、S得点が高い人は対人的に外向的で社会的接触を好む傾向が強い(八木, 1987)。つまり、多くの人と積極的に親しくしようとしている点で本尺度とは負の相関が予想される。164名を対象に調査を実施した結果、本尺度とS得点の間には負の相関が認められた($r=-.22, p<.01$)。

以上のことから、本尺度得点が高い人は、友好的であるが依存的でもあること、友人集団を優先しやすいこと、対人交渉に積極的でないことが示唆された。したがって、周囲に合わせることで友人関係を維持するなど、内面的に気遣いながら小集団を優先し、それ以外の仲間とのつきあいが消極的である点について構成概念妥当性を有すると判断された。

3. 部活動への積極性や満足感に関する尺度の分析

(1) 因子分析 部活動への積極性や満足感を構成する因子を検討するため、23項目についての因子分析(最尤法・プロマックス回転)を行い、3因子解を得た。回転後の因子負荷量がいずれか1つの因子に対して.40以上を示した20項目を尺度得点の算出として採用し、再度因子分析を行った結果がTable 2-1-3である。累積寄与率は56.3%、因子間相関は.43-.64であった。第1因子は、部活動への積極的行動に関する10項目であることから、「部活動への積極的行動」と命名した。第2因子は、主将の指導への満足感に関わる5項目であることから、「主将のリーダーシップへの満足」と命名した。第3因子は、部活動の仲間関係や部内の雰囲気への満足に関わる5項目であることから、「部の雰囲気への満足」と命名した。

(2) 因子尺度の構成概念妥当性の検討 作成された各因子尺度の構成概念妥当性を検討するために、学校生活適応感尺度(高瀬・内藤・浅川・古川, 1986)の特別活動への態度尺度との相関係数を求めた。この尺度は、一生懸命取り組み、そこでの活動に楽しさを感じるなど、適応を病理的でなく多面的に捉えている。特別活動の中に部活動も含めて作成されていることから、各因子尺度得点は特別活動への態度尺度得点と正の相関関係が予想される。そこで、72名を対象に調査を行ったところ、部活動への積極的行動が $r=.72$ 、主

Table 2-1-3 部活動への適応感尺度のプロマックス回転後の因子負荷量

部活動への適応感尺度の項目	因子			h ²
	I	II	III	
辛い練習でも自分のために役立ちそうであれば積極的に練習している	.84	-.06	.02	.71
部員の誰よりも上手になろうと真剣に努力している	.84	.02	-.06	.69
放課後の練習以外にも自分のできる目標を立てて練習をしている	.83	-.08	-.14	.55
レギュラーとして活躍したいから一生懸命練習している	.80	-.04	-.08	.67
部活に関連したスポーツや催し物のテレビ番組を進んで見る	.76	-.15	-.04	.57
他の人の上手なプレーやフォームはよく注意し自分でもまねをしてみる	.69	-.03	-.07	.47
部活に関係する新しい知識や技術が得られる本・雑誌をよく読む	.67	-.05	-.13	.49
部活は自分の生活にとってなくてはならないものだ	.59	-.08	.23	.69
部活動には積極的に参加している	.54	.14	.26	.74
部活は楽しい	.49	.11	.36	.79
主将のもとで練習できることは嬉しい	.09	.93	-.10	.77
主将の指導に従えば自分も上手になると思う	.02	.89	-.07	.71
主将を目標に練習したいと思う	.03	.85	.10	.73
主将の行動や意見はいつも正しいと思う	-.22	.74	.07	.51
他の人に主将を代わってほしくない	-.10	.55	.02	.30
部員みんなと一緒にいると楽しい	-.05	-.05	.92	.70
自分の部はみんな仲がよくて明るい	-.14	.06	.88	.63
部活では部員みんなを信頼している	.04	.11	.68	.58
部活に来て居心地はよくない (逆転)	.12	-.18	.54	.43
自分の部はまとまりがない (逆転)	-.15	.02	.42	.29
寄与率(%)	38.4	12.1	5.8	56.3
因子間相関	II	.43		
	III	.64	.55	

将のリーダーシップへの満足が $r=.54$, 部の雰囲気への満足が $r=.65$ と、特別活動への態度との有意な正の相関が認められた (いずれも $p<.01$)。したがって、3つの尺度は部活動に対して積極的に取り組み、満足している点についての構成概念妥当性を有すると判断された。

(3) **因子尺度の信頼性の検討** 各因子尺度の信頼性を調べるために Cronbach の α 係数を求めた。その結果、部活動への積極的行動は $\alpha=.92$, 主将のリーダーシップへの満足は $\alpha=.87$, 部の雰囲気への満足は $\alpha=.80$ であった。次に尺度の安定性を検討するため、85名を対象に、3週間の期間をおいて二度の評定を実施した。各因子の尺度得点は項目あたりの平均値を用いた。1回目と2回目の相関係数を算出したところ、それぞれ.86, .74, .85であった。 α 係数と安定性より、尺度の信頼性は保たれていると思われる。

リーダーシップの類型化

主将のリーダーシップを特徴的な群に分類する際、各因子についてどのような評定パターンが示されているのかを考慮した。本研究では、熱心に指導し圧力が強い主将と、熱心に指導し圧力が弱い主将の比較が中心的な課題となっている。すなわち、圧力も他の因子もすべて高い群と、圧力は低く他はすべて高い群を抽出しなければならない。そこで、4因子を説明変数としたクラスター分析 (k-means 法) を行った。各群が心理的に区別可能、解釈可能であること、想定した2群が含まれていることをもっとも重視して群の抽出を行い、次の特徴的な4群を選出した (Table 2-1-4)。第1群は、圧力のみが平均をやや上回り、他因子は平均より低かった。つまり、指導は熱心でないが、部員を厳しく管理していると思われる。そこで「圧力 H-消極的指導群 (N=125)」と命名した。第2群は、すべてにおいて平均を大きく上回っていることから、熱心で圧力が強い指導にもっとも近いと思われる。そこで「圧力 H-積極的指導群 (N=73)」と命名した。第3群は、逆にすべてが平均より著しく低いことから、リーダーシップを発揮できていないことを意味している。そこで「圧力 L-消極的指導群 (N=43)」と命名した。第4群は圧力のみが低く、他は平均を大きく上回っていることから、熱心に指導し圧力が弱い主将にもっとも近いと思われる。そこで「圧力 L-積極的指導群 (N=63)」と命名した。

以上の4群は、本研究で予め想定された2群が含まれていたこと、残りの2群も Lippitt & White (1943) の類型と類似しており、解釈可能であったことから、この4群をリーダーシップの類型として採用した。ただし、本研究の目的は圧力 H-積極的指導群と圧力 L-積極的指導群の比較検討が中心であることから、最終的にはこの2群を分析の対象とし

た。

Table 2-1-4 リーダーシップ類型による各因子尺度得点の平均値と標準偏差

指導群	N	技術指導	人間関係調整	統 率	圧 力
圧力H-消極的	125	3.71 (0.68)	3.65 (0.77)	3.71 (0.71)	3.58 (0.65)
○圧力H-積極的	73	4.83 (0.68)	4.66 (0.84)	5.29 (0.61)	4.60 (0.63)
圧力L-消極的	43	2.36 (0.87)	2.71 (1.22)	1.91 (0.79)	2.27 (0.89)
○圧力L-積極的	63	4.51 (0.67)	4.41 (0.99)	5.41 (0.53)	2.73 (0.65)
平 均	304	3.96 (1.06)	3.93 (1.11)	4.20 (1.37)	3.47 (1.05)

() が標準偏差, 以下の Table において同じ

限定的自己主張の群化

分析の対象とされた 136 名各々の小集団閉鎖性尺度得点が, 全対象者の平均値 ($M=3.57$, $SD=0.86$) より高いか低いかに応じて 2 群化した。平均以上の者は小集団を優先して閉鎖的になりやすいことを意味している。そこで, 「限定的自己主張 H 群 ($N=69$)」と命名した。一方, 平均未満の者を「限定的自己主張 L 群 ($N=67$)」と命名した。

部活動への積極性や満足感に対する部員の限定的自己主張と主将のリーダーシップとの関係

本研究の目的は, 主将のリーダーシップ, 部員の限定的自己主張, および性別の三要因による交互作用を検討して, 限定的自己主張 H 群の女子部員では圧力 L-積極的指導群よりも圧力 H-積極的指導群の積極性や満足感が高いことを見出すことにある。そこで, 仮説を検討するために, 部活動への積極性や満足感の 3 因子尺度得点をそれぞれ従属変数とし, 主将のリーダーシップ (2) ×限定的自己主張 (2) ×性別 (2) の三要因分散分析を行った。多重比較は, 有意水準を $\alpha=0.05$ として Tukey の HSD 法を行った。分散分析によると F 値とその有意水準を Table 2-1-5 に, 各変数における平均値と標準偏差を Table 2-1-6 に示した。

1. 部活動への積極的行動 分散分析の結果, リーダーシップの主効果, リーダーシップと限定的自己主張の交互作用が認められた ($F(1, 126) = 7.20, p < .01$; $F(1, 126) = 9.02, p < .01$, Figure 2-1-1)。主効果については, 多重比較の結果, 圧力 H-積極的指導群が圧力 L-積極的指導群より有意に高かった。次に, 交互作用の単純主効果の検定を行うと, 限

Table 2-1-5 三要因分散分析による F 値と有意水準

独立変数	リーダー	限定的自	性別	A×B	A×C	B×C	A×B×C
	シップ A	己主張 B	C				
従属変数	df=1/128	1/128	1/128	1/128	1/128	1/128	1/128
部活動への積極的行動	7.20**	0.07	1.91	9.02**	2.19	0.15	1.36
主将のリーダーシップへの満足	0.81	2.66	1.49	1.43	0.75	0.46	0.85
部の雰囲気への満足	6.56*	4.16*	2.43	4.91*	2.76*	0.11	0.52

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

Table 2-1-6 部活動への積極性や満足感に対する各変数の平均値（上段）および標準偏差（下段）

限定的自己主張 リーダーシップ	限定的自己主張 H 群				限定的自己主張 L 群			
	圧力 H—積極的指導群		圧力 L—積極的指導群		圧力 H—積極的指導群		圧力 L—積極的指導群	
性別 (N)	男子 (17)	女子 (15)	男子 (11)	女子 (26)	男子 (29)	女子 (12)	男子 (10)	女子 (16)
部活動への積極的行動	5.29	4.66	3.94	4.17	4.68	4.38	4.68	4.49
	0.44	1.01	1.34	0.78	0.97	0.75	0.78	0.85
主将のリーダーシップへの満足	4.96	5.23	4.69	4.94	4.80	4.63	4.60	4.91
	0.77	0.57	1.06	0.67	0.74	0.56	0.80	0.72
部の雰囲気への満足	4.92	4.83	3.62	4.39	4.81	4.87	4.58	4.98
	1.02	0.78	1.44	1.07	0.98	0.98	0.92	0.66

限定的自己主張 H 群において圧力 H-積極的指導群 ($M=4.98$) が圧力 L-積極的指導群 ($M=4.05$) より有意に高かった ($t(66) = 4.13, p < .01$)。一方, 限定的自己主張 L 群においてリーダーシップの違いは認められなかった (圧力 H-積極的指導群: $M=4.53$, 圧力 L-積極的指導群: $M=4.58$)。

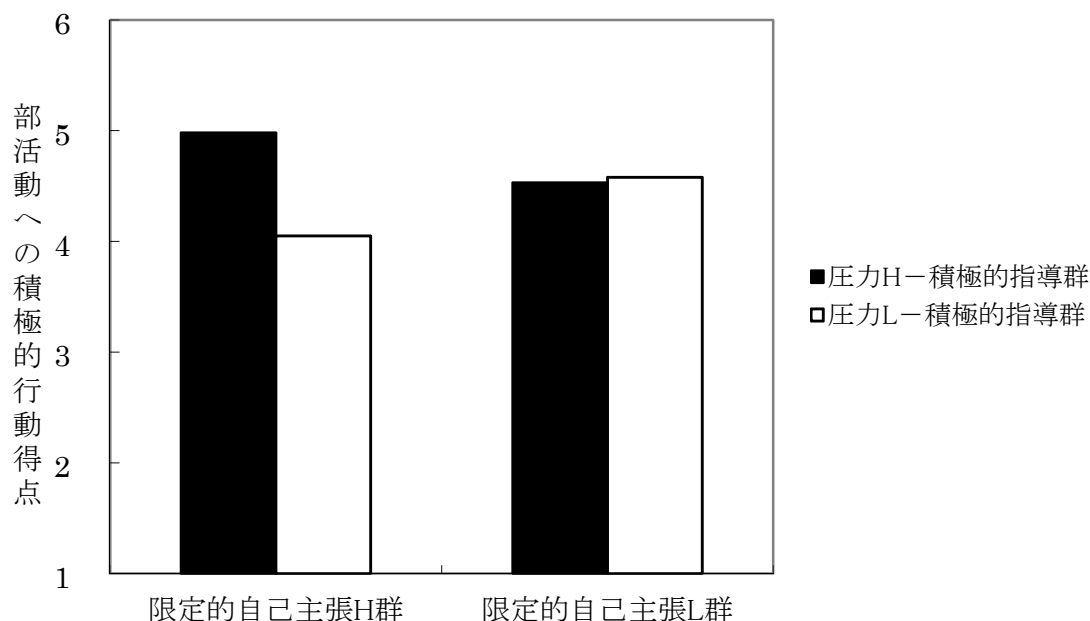


Figure 2-1-1 部活動への積極的行動に対するリーダーシップと限定的自己主張の関係

2. 主将のリーダーシップへの満足 分散分析の結果, いずれの有意差も認められなかった。

3. 部の雰囲気への満足 分散分析の結果, リーダーシップと限定的自己主張の両主効果が認められた ($F(1, 128) = 6.56, p < .05$; $F(1, 128) = 4.16, p < .05$)。多重比較の結果, 前者については圧力 H-積極的指導群が圧力 L-積極的指導群より, 後者については限定的自己主張 L 群が限定的自己主張 H 群より有意に高かった。さらに, 両者の交互作用も認められた ($F(1, 128) = 4.91, p < .05$, Figure 2-1-2)。交互作用については, 限定的自己主張 H 群において圧力 H-積極的指導群 ($M=4.87$) が圧力 L-積極的指導群 ($M=4.01$) より有意に高かった ($t(67) = 2.71, p < .01$)。一方, 限定的自己主張 L 群においてリーダーシップの違いは認められなかった (圧力 H-積極的指導群: $M=4.84$, 圧力 L-積極的指導群: $M=4.78$)。

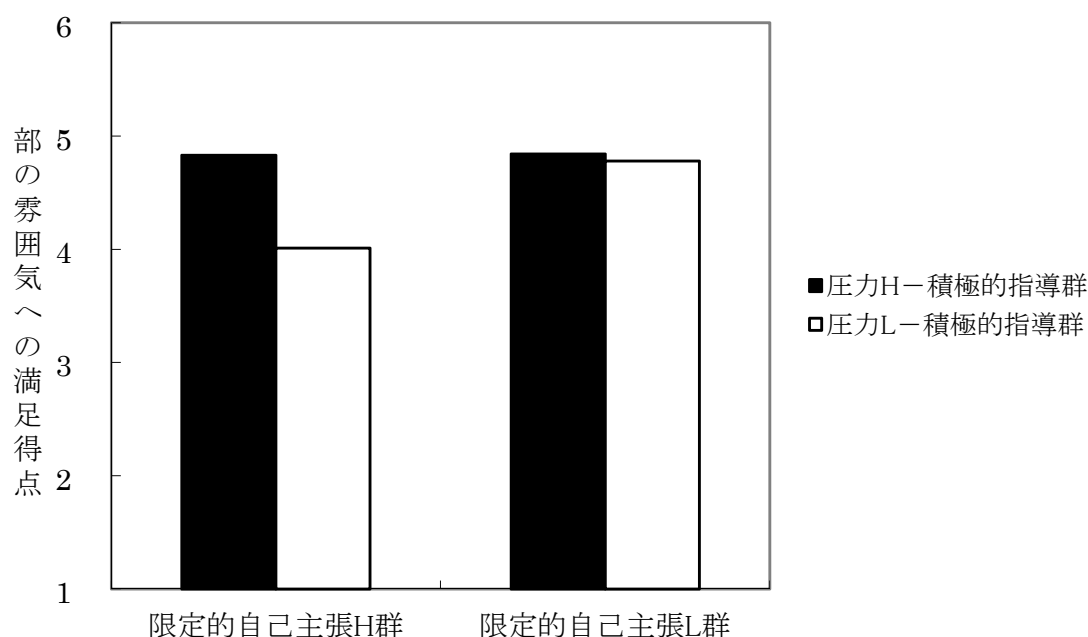


Figure 2-1-2 部の雰囲気への満足に対するリーダーシップと限定的自己主張の関係

考 察

本研究では、中学運動部員1年生による主将のリーダーシップ評定と部員自身の限定的自己主張の程度の違いによって、部活動への積極性や満足感の強さが異なるか否かを検討した。

本研究の仮説は、限定的自己主張が強い女子部員は、圧力L-積極的指導群より、圧力H-積極的指導群において部活動への積極性や満足感が高いというものであった。このことは、リーダーシップ、限定的自己主張、性別の交互作用およびそれに関連した検討をすることで考察できる。ただし、性別の主効果および性別を含む交互作用はいずれも有意でなかった。たしかに限定的自己主張の影響は理論上女子が強いと思われるが、積極性や満足感に対してリーダーシップと限定的自己主張が影響を及ぼす様相は男女間で共通することを意味しているのかもしれない。以下では、得られた結果に基づいてリーダーシップと限定的自己主張の交互作用を中心に仮説の考察を進める。

本研究では、部活動への積極性や満足感が3因子に分類された。まず、部活動への積極的行動では、圧力H-積極的指導群、つまり自分が所属する部の主将のリーダーシップを厳格で技術指導や人間関係調整に積極的であると評定した部員が高かった。その中で、リ

リーダーシップと限定的自己主張の交互作用も認められた。全般的に部活動への積極的行動得点は高かったが、特に限定的自己主張 H 群においては「圧力 H-積極的指導」と評定した群の積極的行動得点が「圧力 L-積極的指導」と評定した群より高かった。一方、限定的自己主張 L 群でリーダーシップの違いは認められなかった。これより、主将が積極的に指導し厳しく注意していると部員が捉えている場合、限定的自己主張が強い部員においては、部活動への積極的行動がいつそう高くなることを示唆するものといえる。したがって、仮説は部活動への積極的行動に対するリーダーシップと限定的自己主張との関係についての部分的な支持を得たと思われる。

本研究では、部員が成長欲求を抱いていることを前提に検討を進めた。たとえ強制的であったとしても、主将からの積極的で厳格な指導によって、競技に対する達成感や充足感を体験するのだろうか。それゆえ、小集団内に向いていた意識が、積極的に練習することへ向かうことが予想される。しかし、成長欲求が比較的弱い場合、活動への取り組みが消極的になることから、今後の継続は厳しいことが、青木（1989）より予想される。主将のリーダーシップが限定的自己主張の強い部員に与える心理的影響を、成長欲求の程度と関連づけて追究することも課題である。

次に、主将のリーダーシップへの満足に関しては、全般的に尺度得点が高く、リーダーシップと限定的自己主張の主効果も交互作用も認められなかった。すなわち、この因子尺度に関する仮説は支持を得られなかった。本研究で除外したリーダーシップの 2 群の満足が低いことは、Lippitt & White（1943）より当然であろう。積極的に指導する主将同士を比較したことから、満足に大きな違いが見られなかったのだろうか。逆に、新主将のリーダーシップそのものが発展途上のため、前主将と比較して否定的な判断を行うことも考えられる。あるいは、中学 1 年生は部活動を通して縦の仲間関係をはじめ本格的に体験する。特に、1 年生は主将に従いやすいことから（坂西, 1989）、この時期は主将と距離を置いて対応していることが考えられる。主将と深くかかわる経験が乏しいために、限定的自己主張の強弱に関係なく、満足の違いがなかったのかもしれない。集団の構造は流動的なものであり、主将との関係のあり方も変化していく。積極的行動によって、主将への満足が今後高まることも予想される。対象者が進級して最上級生の引退が間近になった時期や、同輩が主将になった時の評定を継続的に検討するなど、縦断的な考察や異なる時期との比較検討が課題といえる。

さて、部の雰囲気への満足に関しても、全般的に尺度得点が高い中で、リーダーシップ、

限定的自己主張の主効果、および両者の交互作用が認められた。とりわけ、限定的自己主張 H 群において、「圧力 L-積極的指導」と評定した群の満足が、「圧力 H-積極的指導」と評定した群に比べて低かった。他方、限定的自己主張 L 群では、リーダーシップの違いが認められなかった。すなわち、部の雰囲気への満足に関する仮説はリーダーシップと限定的自己主張の関係についての部分的な支持を得たと思われる。

部活動への積極的行動と同様、積極的で圧力が強い主将の指導が、限定的自己主張が強い部員の欲求を充足させ、満足をいっそう高めることが推察される。圧力が強い主将は部の規則に従わせるよう方向づけることから、ともに練習に励む部の仲間と「われわれ意識」を共有しあい、満足もさらに高くなることが考えられる。逆に、指導態度の圧力が弱い主将の場合、意識を部活動の成長欲求の向上に向ける効果は、圧力が強い主将よりも弱かったことが示唆される。限定的自己主張が強い部員は、もともと主将とのかかわりが少ない上に、主将からの個々人に対する管理も弱いことから、主将との接触がいっそう少なくなる。例えば、この部員達が小集団内の友人を過度に気遣うことでストレスを感じてしまい、部の雰囲気そのものを否定的に捉えるとすれば、満足感を肯定的に捉えるような変化は生じにくいことが考えられる。小集団への満足度を含めた分析も今後の課題である。

以上のことから、限定的自己主張が強い部員は、主将が技術指導や人間関係に積極的かつ圧力が強いと思われる場合、部員は部活動に対してより積極的に行動し、部の雰囲気に対してもさらに満足していることが示唆された。すなわち、本研究で得られた知見は、部員の限定的自己主張が強い場合、主将のリーダーシップを積極的で圧力が強い指導と帰属した部員は、圧力が弱いと帰属した部員に比べて、部活動への積極的行動が高いと自己評定していること、このことは限定的自己主張が弱い部員には見られないこと、以上のことは部の雰囲気への満足にもあてはまることを示唆していた。主将が積極的かつ厳格に指導することによって、限定的自己主張が強い部員の意識が友人集団から練習課題に向けられ、積極的に取り組むようになるのだろうか。それゆえ、競技の達成感や充足感を体験し、部員との関係や雰囲気を肯定しやすいことが考えられる。したがって、主将の圧力が部員に受け入れられることが、部活動の活性化において重要な課題になることが考えられる。ただし、圧力のみが先行すれば負の効果をもたらすことは、Lippitt & White (1943) で既に示唆されている。管理の要因は、丁寧な指導を前提に正の効果をもたらす(坂西, 1989)からであろう。

なお、本研究の限定的自己主張の対象は部内の友達に限定されていない。調査後の仲間

関係に支障を来すことがないよう配慮したためである。つまり、限定的自己主張が強いことが部の分裂を意味するわけではない。しかし、部外での限定的自己主張が強い傾向が部内に般化することは十分考えられる。他方、小集団の範囲の判断が個人によって異なったことは否めない。通常の集団には非公式リーダーが存在することから（林, 1998）、非公式リーダー的存在の部員とのかかわりが影響していることも考えられる。特に、本研究の調査対象者は主将より学年が1つ下の部員であったことから、非公式リーダーを介して主将とかかわっていると解釈することも可能と思われる。主将のリーダーシップへの満足において、仮説を支持する交互作用が認められなかった理由に、これらのことが起因していることも推察されるのである。今後は、ソシオメトリックテストに基づいた測定を工夫して導入するなど、部の仲間関係の構造を含めた検討が望まれる。

本研究は、同一時期にすべて質問紙法で実施された。そのため、因果関係の考察に限界がある。因果関係を説明するためには、限定的自己主張の形成過程とリーダーシップの影響を縦断的に検討しなければならない。また、本研究で最終的に採用された尺度は、部活動への積極性や満足感に関する尺度を除いて逆転項目を含まないものであった。例えば、限定的自己主張に関する尺度で作成された逆転項目は項目-全体相関係数が低く、削除された。対象者が回答しづらい内容であったとすれば、内省可能性に課題が残されたといえる。尺度の項目-全体相関や α 係数も十分満足できる値ではなかった。性差や対象範囲が原因であろうか。あるいは、気遣い、小集団の優先、消極的な対人交渉を込みにして1つの尺度を作成したからかもしれない。以上の問題を克服するためには、項目数を増やした上で因子を抽出し類型化を行うことも一案だろう。尺度の検討も暫定的であることから、項目の表現の修正や逆転項目の追加だけでなく、妥当性と信頼性の検証を蓄積することによって、質的向上を図らなければならない。これは他の尺度も同様である。質問項目の内容も全体的に社会的望ましさの影響を受けやすいことから、特定の部員への観察や面接を通して追跡調査し、その結果と本研究の結果を比較するなど、多角的に追究することが今後の課題といえる。さらに、限定的自己主張は部活動に限定されるわけではない。学級集団などを含めた検討によって、青年期の仲間関係の特徴がより具体化されるだろう。

このように、本研究では未解決の問題が残されている。それでも、部活動におけるリーダーシップと限定的自己主張の重要性が示唆されたことは、現代青年の仲間関係の理解と豊かな集団活動の検討の発展に、新たな視点からの貢献が期待できると考えられる。

第 2 節 現主将との活動が終了する時期における連帯性と主将のリーダーシップとの関係

運動系部活動は、部員同士の切磋琢磨や自己の能力に応じて、その楽しさや喜びを味わい、豊かな学校生活を経験する活動である（内閣府, 2007）。それゆえ、各部員が積極的に取り組み満足できる活動が重要になる。さらに、そのためには部員同士がお互いを認め協力しあう人間関係と、それをまとめる主将の指導が求められると指摘する研究もある（吉村, 2005a）。実際に、岡安・嶋田・丹羽・森・矢富（1992）では、部員たちの人間関係のあり方が部活動へのストレス症状を引き起こす原因になることが指摘されている。したがって、部の人間関係は部活動の継続を規定する要因の 1 つと考えられる。

ただし、人間関係の様相は常に流動的である。例えば、新チームが発足した時期と主将をはじめとする最上級生の引退が間近な時期（以下、主将引退期と呼ぶ）では、部員の人間関係のまとまりが異なるだろう。特に、中学生は初めて本格的に部活動を経験することから、独特の人間関係の様相に戸惑うと考えられる。本研究では、主将引退期における中学運動部員の部活動への積極性や満足感が、人間関係のまとまりと主将のリーダーシップの関係に応じてどのように異なるのか、その関係が性別によって異なるのか否かを解明することを目的とする。

まず、人間関係について検討する。スポーツ集団のメンバーには、自己の内的要因だけでなく、各自の集団成員性と役割に沿って活動することが求められる（Hagger & Chatzisantantis, 2005）。それゆえ、活動を展開していくためには、メンバー同士のコミュニケーションや協力が不可欠となる。このかわりをチームワークという（Morgan, Salas & Glickman, 1993）。山口（2008）によると、チームワークの行動には、チーム・パフォーマンスの統制管理やチームの円滑な対人関係の維持、集団凝集性が含まれる。さらに、凝集性としては、集団の魅力、目的の統合、価値づけられた役割などが関連する（Yukelson, Weinberg & Jackson, 1984）。それゆえ、チームワークが活発な集団では、目標達成のために、部員たちが仲間と協力しあいながら活動するとともに、集団に対して誇りを抱き、部の決まりを順守していると思われる。Salas, Bower & Edens（2001）によると、チームワークが優れている集団では、パフォーマンスだけでなく、活動に対するメンバーの満足度も高くなるという。したがって、運動部員の積極性や満足感を高めるためには、チームワークを通して全部員が一体となって取り組むことが求められると推察される。

以上のことは、逆に全部員が一体となって取り組むことが困難な部において、主将のり

リーダーシップが重要になることも意味している。吉村（2005a）によると、特定の友人で構成された小集団内のつきあいを優先するあまり、他の小集団の仲間とのかかわりが希薄になりやすい（以下、小集団閉鎖性）部員は、主将が技術指導や人間関係調整に積極的で、かつ部の決まりを守るよう厳格に管理している部（以下、圧力 H-積極的指導群）において、部活動への積極性や満足感が高かった。Salas, Bower & Edens（2001）と関連づけると、部員が主将の圧力 H-積極的指導を受け入れることで、活動への達成感や充足感を体験し、ともに練習に励む仲間と「われわれ意識」を共有しあうことによって、適応感が高まると思われる。それは、自己の要求を優先するのではなく、全体の要求を達成するために全部員が集団規範を順守し協力しあう関係が強化されるからだろう。福富（1992）によると、仲間外れになることを恐れて同調しようとする姿勢では、小集団内外において真の連帯性を形成することはできない。それゆえ、部活動では、各部員が自己主張の対象を特定の友人に限定することなく、全部員とコミュニケーションをとりあえる関係が求められるとともに、主将の厳格な管理的態度（以下、圧力）を通じた積極的指導が重要な問題となる。

ただし、リーダーの圧力は、メンバーに対して心理的抵抗感を与える（山田, 1987）。それゆえ、部員たちが主将の圧力を受け入れることができるよう、主将自身も工夫しなければならない。三隅（1984）によると、リーダーの目標達成機能と集団維持機能が高い場合、成員の活動の質量や友好性は良好であった。さらに、坂西（1989）によると、主将による技術指導・計画性および集団維持の丁寧な指導を前提として、はじめて主将の厳格な態度が正の効果を及ぼすという。つまり、部員たちが主将の圧力を受け入れる条件として、主将が技術指導や人間関係調整の指導に積極的であることが挙げられる。いいかえると、主将の指導が消極的であれば、圧力の強弱に関係なく、部員の適応感は低くなるだろう。そこで、リーダーシップについては、技術指導や人間関係調整に積極的である点は共通するが、一方は圧力が強い圧力 H-積極的指導群と、もう一方は圧力が弱く厳格でないタイプ（以下、圧力 L-積極的指導群と呼ぶ）の比較を主たる目的とする。

このように、部活動への積極性や満足感を高めるためには、人間関係のまとまりと主将の圧力 H-積極的指導が求められると推察される。しかし、主将引退期の場合、人間関係のまとまっていない部において、主将の圧力が受け入れられるか否かは不明な点も多い。特に、主将引退期は部活動の成果が問われる時期である。それゆえ、本研究の問題を解明することは、人間関係がまとまっていない部における主将の圧力の重要性を確認するだけでなく、活動の成果を高めるための環境設定を考える上で意義がある。そこで、本研究では、

山口 (2008) や Yukelson, Weinberg & Jackson (1984) を参考に、「目的を達成するために仲間と協力しあいながら活動すること、およびその集団に対して誇りを抱き、部の決まりを順守しようとしている」人間関係の状態を「連帯性」として検討を進める。

ここで、時期の問題と関連づけて検討する。新人戦終了後に調査が実施された吉村 (2005a) では、圧力 H-積極的指導群において、小集団閉鎖性が強い部員の部活動への満足感や積極的行動は高かった。新チーム結成当初の場合、新主将のリーダーシップは未知の状態であり、期待や不安もあると思われる。1年生は主将の指導に従順であることから (坂西, 1989), 吉村 (2005a) では主将の圧力 H-積極的指導が受け入れられやすかったのだろう。

しかし、Martin & Epitropaki (2001) によると、自分が集団の一員であるという意識を意味する集団アイデンティティの低い人は、個人利益に合致した行動をとる交換型リーダーシップを高く評価していた。彼らは、集団から心理的に離れたことから、集団規範に基づく管理を好んでいないと思われる。つまり、部員たちが2年生に進級し、主将を含む上級生の引退が近い時期において、それまでに多くの仲間とかかわろうとしなかったり、規則を守ろうとしなかったりし続けた部員にとって、主将の圧力 H-積極的指導は個人の欲求とのずれが大きくなるだろう。主将たちの学年が引退し自分たちが部の中心になる直前の時期であれば、たとえ積極的な指導であっても、彼らは主将の厳格な指導を煩わしく思い、今さら受け入れることは難しいと考えられる。つまり、主将引退期になっても部の連帯性がまだ弱い場合、部員の積極性や満足感は圧力 H-積極的指導群の主将の下で低いことが予測される。

これに対して、連帯性が強い部では、これまでのチームワークの蓄積によって、自ら協力し信頼しあえる関係が形成されているだろう。Martin & Epitropaki (2001) においても、集団アイデンティティの高い人は、集団利益を推進する変革型リーダーシップを高く評価していた。すなわち、人間関係がまとまった部では、集団目標の達成に積極的な主将の指導に満足し、その主将の下で部員たちは積極的に活動し満足していることが推察される。それゆえ、主将の技術指導や人間関係調整が積極的であれば、圧力に関係なく、部員の積極性や満足感は高いと思われる。以上のことから、主将引退期において、連帯性が強い部の部員の積極性や満足感は、圧力 H-積極的指導群と同様に、圧力 L-積極的指導群の下においても高いと予測される。

なお、男子と女子では、リーダーへの依存度が異なることも示唆されている。例えば、

岡澤 (2004) によると、男性選手に比べて、女性選手は仲間やコーチに認められることを重視するため、叱責や罰などの外発的動機づけを行った場合であっても、反発することを控えやすいという。また、友人関係を検討した和田 (1996) によると、中学生は同性友人に共行動や自己開示を期待しやすかった。特に、共行動は男子に、自己開示は女子にその傾向が見られた。それゆえ、女子部員は、主将から率直な意見を厳格な態度で伝えられたとしても、その態度を肯定的に受け入れやすいことが推察される。すなわち、女子は、男子に比べると、主将の圧力 H-積極的指導に従って活動しやすいだろう。したがって、連帯性が弱い部員の積極性や満足感が圧力 L-積極的指導群で高いという予測は、男子部員に該当することが考えられる。

以上のことから、本研究では、以下の結果を予測して吟味することとする。

仮説：連帯性の弱い部では、男子部員の場合、彼らの部活動に対する積極性や満足感は、圧力 H-積極的指導群に比べると、圧力 L-積極的指導群において高い。一方、同じく連帯性の弱い部であっても、女子部員の場合、彼女らの部活動に対する積極性や満足感は、圧力 L-積極的指導群に比べると、圧力 H-積極的指導群において高い。

方 法

調査対象者

Jones & Nisbett (1972) によると、同じ対象であっても、個人によって捉え方は異なることが示唆される。さらに、その捉え方によって生ずる行動も異なる (Nasby, Hayden, & DePaulo, 1980)。それゆえ、部員の適応感は部員自身による連帯性やリーダーシップの捉え方によって規定されやすいだろう。そこで、A, B 両県内の中学校 4 校の運動部員 2 年生で、主将を務めていない 508 名 (男子 310 名, 女子 198 名) を対象とした。なお、対象者が所属していた運動部の競技種目は、剣道、サッカー、柔道、水泳、ソフトテニス、ソフトボール、体操、卓球、テニス、軟式野球、バスケットボール、バドミントン、バレーボール、ハンドボール、陸上競技であった。

調査の内容

本研究では、以下の 3 種類の尺度が分析の対象として用いられた。すべての項目が 6 件法で回答された。

1. **連帯性尺度** 本研究における連帯性の定義に関する 11 項目を、連帯性尺度として作成した。

2. 主将のリーダーシップ尺度 本章 1 節において、統率に関する因子の項目にリーダーシップの種類間で大きな特徴が見られなかった。そこで、本研究では、吉村（2005a）の技術指導、人間関係調整、圧力に関する因子 17 項目を用いた。これに、吉村（2005a）では他の因子に分類されたものの、技術を指導する役割に関連があると思われる「競技についてよく知っているし上手だ」を加えた 18 項目を用いた。

新人大会終了後（吉村, 2005a）では、主将の技術指導に対する部員の理解がまだ十分でなく、部員間の認識の差が大きかったために、技術指導に関する因子に含まれなかったことが考えられる。しかし、各部員が経験を積み主将の技術指導の理解が深まるってくると、部員による理解も共通し、技術指導に関する因子に含まれやすくなることが予想されたからである。そこで、吉村（2005a）の 17 項目に上記の項目を加えて分析することとした。

3. 部活動への積極性や満足感に関する尺度 本研究の積極性や満足感は、部活動への積極的行動や満足、および主将の指導の受け止め方に関連している。そこで、吉村（2005a）の部活動への積極的行動（10 項目）、主将のリーダーシップへの満足（5 項目）、部の雰囲気への満足（5 項目）各尺度を用いた。

調査の実施

本研究の主将引退期とは、主将を含む最上級生の引退が間近な時期を意味している。調査協力校では、ほとんどの運動部の 3 年生最後の大会が 6 月中旬から 7 月にかけて実施されていた。そこで、6 月を主将引退期と位置づけ、2008 年 6 月上旬、無記名回答の質問紙法による集団調査が行われた。調査はクラス担任教師によって行われた。

結 果

尺度の分析

1. 連帯性尺度の分析 本研究で新たに作成された連帯性尺度について、信頼性と妥当性に関する分析を行った。なお、本研究の統計解析は SPSS 16.0J を使用した。

(1) **信頼性の検討** 連帯性尺度 11 項目の信頼性を調べるために、まずは調査対象者のデータを用いて項目－全体相関を算出した。1 項目の相関係数が低かったことから、残りの 10 項目について改めて項目－全体相関を算出した。その結果、すべての項目が有意な相関係数を示した（Table 2-2-1）。10 項目について、Cronbach の α 係数を算出すると、 $\alpha=.90$ であった。

次に、安定性を調べるため、本研究とは別に、高校 1 年生運動部員 59 名を対象として

二度の調査を行った。1 回目の調査から 2 カ月の期間において再度調査を行い、1 回目と 2 回目の尺度得点（項目あたりの平均値、他の尺度においても同じ）の相関係数を算出すると、 $r=.75$ であった。

以上の分析より、連帯性尺度得点の算出として、10 項目を採用することとした。

Table 2-2-1 連帯性尺度 10 項目の信頼性

連帯性尺度 10 項目	項目－全体 相関係数
自分の部では、全員が協力し合って練習に励んでいる	.83
自分の部では、目標の達成に向かって、全員で取り組んでいる	.76
自分の部では、全員が部で決められたことを守っている	.76
練習の時、仲間のいいプレーや結果には、全員が声をかけてほめている	.73
自分の部では、全員でお互い積極的に挨拶している	.72
練習の時、全員で声をかけあって、雰囲気を盛り上げている	.69
部活動のことで直すことがあれば、部員達はお互い自由に指摘しあっている	.69
自分の部では、全員が使用する道具や設備を大切にしている	.61
無断で練習を休んだり遅刻したりする部員はいない	.56
自分の部には、自分勝手な行動をする部員が多い（逆転）	.30
Cronbach の α 係数	.90

(2) 妥当性の検討 作成された連帯性尺度が、部のまとまりや部への魅力を測定する上で妥当か否かを検討するため、他の尺度のとの相関関係を求めた。具体的には、前者の部のまとまりに関しては阿江（1985）の凝集性測度 10 項目、後者の部への魅力に関しては丹羽・岡・黒田・蔦川・林（1992）の集団魅力尺度 15 項目を取り上げて、連帯性尺度と各尺度との関連を検討した。本研究とは異なる 87 名の高校 1 年生運動部員を対象に調査を行い、相関係数を算出したところ、凝集性測度とは.68、集団魅力尺度とは.64 であった。

以上のことから、連帯性尺度得点が高い人は、集団をまとまっていると感じたり、所属していることに大きな価値を感じたりしていること、および集団や他の仲間に対して好意を抱いている点についての構成概念妥当性を有すると判断された。

2. リーダーシップ尺度の因子分析 リーダーシップ尺度について、因子分析（最尤法・プ

ロマックス回転，以下同じ）を行い，3 因子解を得た（Table 2-2-2）。回転後の因子負荷量

Table 2-2-2 リーダーシップ尺度のプロマックス回転後の因子負荷量

リーダーシップ尺度 18 項目	I	II	III	h ²
失敗した時など冗談を言ったりしてみんなを励ます	.87	-.08	.00	.62
部員の悩みには親切に相談に乗ってくれる	.81	.03	-.04	.63
気まずい雰囲気があると，ときほぐす	.81	-.08	.04	.56
部員全員がなじめるような雰囲気を作る努力をしている	.76	.12	-.06	.65
良いプレーをしたり，いい結果が出たらほめる	.49	.24	.05	.56
部の目標を中心となって立てる	-.02	.80	-.04	.56
競技等についてよく知っているし，上手だ	-.19	.69	.05	.34
技術やコツを上手に教える	.14	.67	.00	.62
練習の内容や計画を部員がわかるように教える	.22	.63	-.01	.61
反省したことは次に生かすように指導する	.20	.59	.08	.61
部員みんなができるような計画を立てる	.25	.58	-.06	.58
練習の時は主将が自分からお手本を見せて指導する	.12	.55	.05	.51
失敗した時など，失敗した人を責めるのではなく，技術について注意を与える	.36	.44	.00	.56
練習に遅れたり黙って休んだら厳しく注意する	.15	-.14	.81	.54
厳しく命令したり注意したりする	-.34	.07	.75	.45
練習態度が悪い時には注意する	-.04	.17	.68	.53
練習中の服装が部活にふさわしくなれば厳しく注意する	.21	-.07	.66	.47
先輩に対する態度を指導する	.11	.07	.50	.38
寄与率 (%)	43.2	9.6	3.4	56.2
因子間相関	II	.76		
	III	.38	.52	

がいずれか一方の因子に対して.40 以上を示した項目を尺度得点の算出として採用した。

各因子は、第1因子が「人間関係調整（5項目）」、第2因子が「技術指導（8項目）」、第3因子が「圧力（5項目）」と命名された。各因子尺度の α 係数を算出すると、それぞれ.89、.90、.82であった。因子間相関は.38－.76、累積寄与率は56.2%であった。

3. 部活動への積極性や満足感に関する尺度の分析 部活動への積極性や満足感に関する各尺度の α 係数を算出した。その結果、「部活動への積極的行動」が.90、「主将のリーダーシップへの満足感」が.89、「部の雰囲気への満足感」が.82と高い値を示した。

類型化の分析

1. 連帯性の群化 各部員が回答した連帯性尺度得点が、全体の平均値($M=4.07, SD=1.02$)より高い場合を「連帯性H群 ($N=269$)」、低い場合を「連帯性L群 ($N=239$)」とした。

2. リーダーシップの類型化 リーダーシップを特徴的な類型に分類するため、3つの因子尺度得点を説明変数としてクラスター分析(k-means法)を行った。その結果、すべての因子尺度得点が全体の平均値より高い「圧力H－積極的指導群 ($N=152$)」、圧力のみが全体の平均値より低く他は高い「圧力L－積極的指導群 ($N=116$)」、すべてが低い「圧力L－消極的指導群 ($N=61$)」、圧力のみがやや高い「圧力H－消極的指導群 ($N=179$)」の4群に分類された (Table 2-2-3)。

ただし、Lippitt & White (1943) など、従来の研究より、圧力L－消極的指導群の下で部員の積極性も満足感も低いことは当然と思われる。人数も少ないために、分析に耐えられないことも考えられることから、この群を除いた3群を分析の対象として、リーダーシップによる違いを検討することとした。

Table 2-2-3 主将のリーダーシップの類型

類 型	N	人間関係調整	技術指導	圧 力
圧力H－積極的指導群	152	5.07 (0.67)	5.03 (0.67)	4.68 (0.73)
圧力L－積極的指導群	116	4.70 (0.62)	4.35 (0.60)	2.97 (0.69)
圧力L－消極的指導群	61	2.16 (0.83)	2.31 (0.78)	2.15 (0.93)
圧力H－消極的指導群	179	3.35 (0.60)	3.65 (0.53)	3.74 (0.70)
平 均	508	4.03 (1.20)	4.06 (1.06)	3.66 (1.11)

部活動への積極性や満足感における連帯性と主将のリーダーシップの関係

本研究の目的は、主将のリーダーシップ、連帯性、および性別の三要因による交互作用

を検討して、連帯性 H 群ではリーダーシップによる違いが見られないこと、他方連帯性 L 群の男子部員では圧力 H-積極的指導群よりも圧力 L-積極的指導群の積極性や満足感が高いこと、また連帯性 L 群の女子部員では圧力 L-積極的指導群よりも圧力 H-積極的指導群の積極性や満足感が高いことを見出すことにある。そこで、積極性や満足感に関する 3 種類の尺度得点を従属変数として、リーダーシップ (3) × 連帯性 (2) × 性別 (2) の三要因分散分析 (多重比較は有意確率を $\alpha=0.05$ とした Tukey の HSD 法) を行った。分散分析による F 値と有意確率を Table 2-2-4 に、各変数における平均値と標準偏差を Table 2-2-5 に示した。

Table 2-2-4 リーダーシップ(A) × 連帯性(B) × 性別(C) の三要因分散分析による F 値と有意確率

独立変数	有意確率						
	A	B	C	A×B	B×C	C×A	A×B×C
従属変数	(2, 492)	(1, 492)	(1, 492)	(2, 492)	(1, 492)	(2, 492)	(2, 492)
部活動への積極的行動	10.38***	36.43***	8.96**	1.72	.03	.03	1.13
主将への満足感	35.41***	13.56***	3.75	.22	.42	4.34*	.48
部の雰囲気への満足感	2.66	106.93***	1.31	4.45*	1.07	1.20	.97
部の所属感	6.46**	40.91***	3.17	.16	.86	.97	2.13

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$

1. 部活動への積極的行動 分散分析の結果、リーダーシップ、連帯性、性別の主効果が認められた ($F(1, 435) = 11.13, p < .001$; $F(1, 435) = 46.90, p < .001$; $F(2, 435) = 8.34, p < .001, MSe = .65$)。多重比較の結果、リーダーシップについては、圧力 H-積極的指導群と圧力 L-積極的指導群が圧力 H-消極的指導群より高かった。また、連帯性については連帯性 H 群が連帯性 L 群より有意に高かった。さらに、性別については男子が女子より有意に高かった。

2. 主将のリーダーシップへの満足感 分散分析の結果、リーダーシップと連帯性の主効果が認められた ($F(2, 435) = 35.41, p < .001$; $F(1, 435) = 13.56, p < .001, MSe = .74$)。多

重比較の結果、リーダーシップについては圧力 H-積極的指導群と圧力 L-積極的指導群が圧力 H-消極的指導群より、また連帯性については連帯性 H 群が連帯性 L 群より高かった。

Table 2-2-5 各変数における平均値と標準偏差

連帯性	リーダーシップ	N	部活動への積極的行動	主将への満足感	部の雰囲気への満足感	部への所属感
男子						
H 群	圧力 H-積極的指導群	55	4.96 (0.80)	4.74 (0.90)	5.05 (0.74)	5.32 (0.90)
	圧力 L-積極的指導群	43	4.57 (0.83)	4.71 (0.90)	5.01 (0.81)	5.23 (0.81)
	圧力 H-消極的指導群	32	4.33 (0.92)	3.98 (0.82)	4.60 (0.61)	4.85 (0.94)
L 群	圧力 H-積極的指導群	15	4.20 (0.99)	4.21 (0.95)	3.80 (1.09)	4.93 (1.06)
	圧力 L-積極的指導群	29	4.03 (0.99)	4.29 (0.85)	4.21 (0.95)	4.47 (1.06)
	圧力 H-消極的指導群	90	3.63 (0.78)	3.53 (0.86)	3.78 (0.73)	4.00 (0.96)
女子						
H 群	圧力 H-積極的指導群	75	4.79 (0.75)	5.23 (0.70)	5.09 (0.82)	5.41 (0.80)
	圧力 L-積極的指導群	35	4.35 (0.93)	4.66 (1.09)	4.70 (0.94)	4.91 (1.26)
	圧力 H-消極的指導群	20	3.81 (0.87)	3.95 (0.88)	4.84 (0.88)	4.77 (0.88)
L 群	圧力 H-積極的指導群	7	3.65 (0.80)	5.09 (0.69)	3.31 (1.34)	4.05

群					(1.15)
圧力 L-積極的指導	9	3.78 (1.07)	4.09 (0.52)	4.09 (1.17)	4.30
群					(1.47)
圧力 H-消極的指導	37	3.53 (0.94)	3.69 (0.86)	3.71 (0.77)	4.07
群					(1.15)

さらに、リーダーシップと性別の交互作用も認められた ($F(2, 435) = 4.35, p < .05$, Figure 2-2-1)。単純主効果の検定をするために、性別にリーダーシップの違いを検討した。その結果、男子では、圧力 H-積極的指導群と圧力 L-積極的指導群が圧力 H-消極的指導群より有意に高かった ($F(2, 435) = 18.93$)。一方、女子では、圧力 H-積極的指導群が圧力 L-積極的指導群と圧力 H-消極的指導群より有意に高かった ($F(2, 435) = 20.89$)。

また、リーダーシップ別に性差の違いも検討すると、圧力 H-積極的指導群では女子が男子より有意に高かった ($F(1, 435) = 10.41$)。しかし、他のリーダーシップの類型では性差が認められなかった。

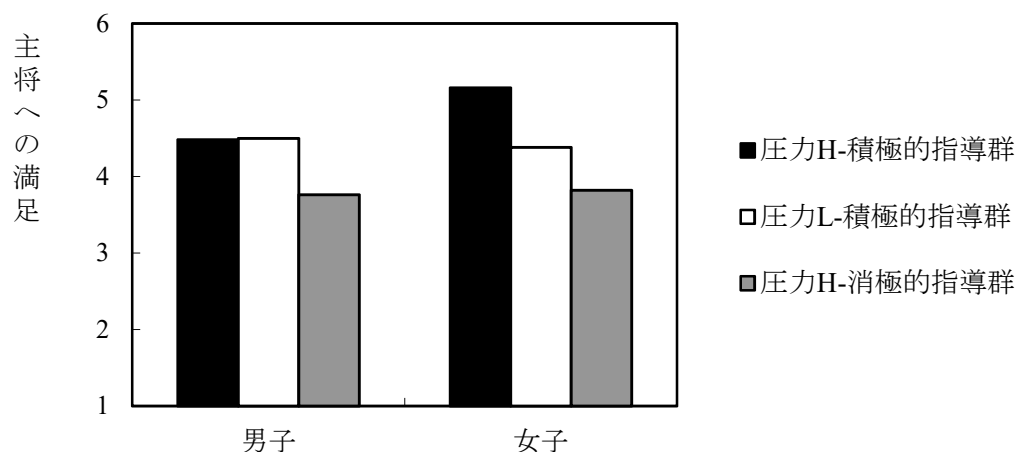


Figure 2-2-1 主将への満足におけるリーダーシップと性別の交互作用

3. 部の雰囲気への満足感 分散分析の結果、連帯性の主効果が認められた ($F(1, 435)$)

=106.93, $p < .001$, $MSe = .68$)。多重比較の結果、H群がL群より有意に高かった。

さらに、リーダーシップと連帯性の交互作用も認められた ($F(2, 435) = 4.45$, $p < .05$, Figure 2-2-2)。連帯性別にリーダーシップの違いを検討すると、H群では圧力H-積極的指導群が圧力H-消極的指導群より高かった ($F(2, 435) = 3.66$)。一方、L群では圧力L-積極的指導群が圧力H-積極的指導群より有意に高かった ($F(2, 435) = 3.48$)。

リーダーシップ別に連帯性の違いも検討すると、いずれの類型においてもH群がL群より高いことで共通していた (圧力H-積極的指導群: $F(1, 435) = 55.50$; 圧力L-積極的指導群: $F(1, 435) = 14.80$; 圧力H-消極的指導群: $F(1, 435) = 46.50$)。

考 察

本研究では、主将引退期における中学運動部員2年生の部活動に対する積極性や満足感が、部の連帯性と主将のリーダーシップとの関係によってどのように規定されるのか、またこのことが性別によって異なるか否かを検討した。本研究の目的は、連帯性の弱い男子部員の積極性や満足感は圧力L-積極的指導群で高く、女子部員は圧力H-積極的指導群で高いか否かを明らかにすることであった。このことは、連帯性、リーダーシップ、性別の3要因の交互作用を検討することで考察することができる。しかし、本研究では、い

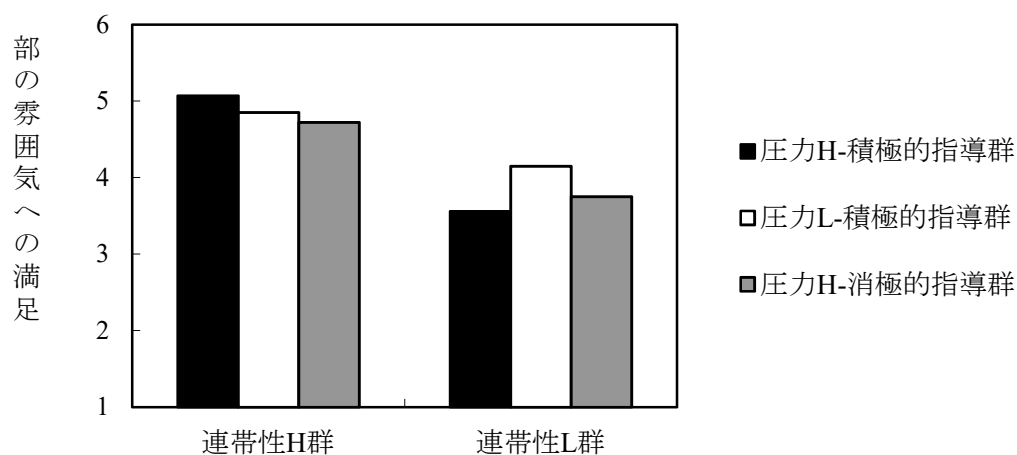


Figure 2-2-2 部の雰囲気への満足におけるリーダーシップと連帯性の交互作用

ずれの適応感においても 3 要因の交互作用は有意でなかった。本研究の積極性や満足感は 3 種類に分類されたことから、各々の結果について考察していく。

まず、部活動への積極的行動について考察する。ここでは、3 つの独立変数すべての主効果が有意であった。具体的には、連帯性については連帯性が強い場合が、リーダーシップについては積極的な指導で共通する 2 群が、また性別については男子の方が高かった。連帯性とリーダーシップについては、部のまとめりや主将の技術指導や人間関係調整に関する積極的な指導が、部員の動機づけを高めることを示唆していると思われる。両変数の結果がチームワークの強化に正の効果を与えているとすれば、本研究の結果は Salas, Bower & Edens (2001) の見解を支持する結果であると考えられる。他方、性差について、男子部員に比べると、女子部員の競技意欲全般が多少低いことが指摘されている (杉原, 1986)。本研究の結果も、杉原 (1986) の指摘を支持するものであった。しかし、交互作用は認められず、部活動への積極的行動については仮説の支持を得られなかった。

新人大会終了後に調査が行われた本章 1 節では、部活動への積極的行動は部員の限定的自己主張と主将のリーダーシップの関係に規定されていた。しかし、本研究では、このような交互作用は認められなかった。調査時期が最後の大会直前であることから、正選手と補欠選手の積極性が明確に異なり、その違いが結果に影響を及ぼしたことも考えられる。調査対象者の部における役割などを含めた分析が今後の課題である。

次に、主将のリーダーシップへの満足感については、リーダーシップと連帯性の主効果が有意で、部活動への積極的行動と同様の結果が得られた。これに加えて、リーダーシップと性別の交互作用も認められた。特に女子において、主将のリーダーシップを「圧力 H-積極的指導」と評定した群が「圧力 L-積極的指導」と評定した群より高かった。すなわち、岡澤 (2004) が指摘したように、女子部員は厳格な指導に満足していることが示唆されたといえる。ただし、この交互作用に連帯性は関係してなかった。それゆえ、主将のリーダーシップへの満足感についての仮説は、リーダーシップと性別に関してのみ、部分的な支持を得たと思われる。

続いて、部の雰囲気への満足感について考察する。分析の結果、連帯性とリーダーシップの交互作用が認められた。すなわち、全般的に連帯性が強い部で満足感が高い中、その様相は主将のリーダーシップによって、さらに規定されることが示された。具体的には、連帯性の強い部では「圧力 H-積極的指導」と評定した群がもっとも高いことに対して、連帯性が弱い部では逆に「圧力 H-積極的指導」と評定した群がもっとも低かった。性別

の交絡は認められなかったものの、連帯性とリーダーシップの関係に関しては、部の雰囲気への満足感において、仮説の部分的な支持を得たと思われる。

以上に示した本研究の知見は、圧力 H-積極的指導群において女子部員による主将のリーダーシップへの満足感が高いこと、圧力 H-積極的指導群において連帯性が弱い場合は部員の部の雰囲気への満足感が低いことを示唆するものといえる。とりわけ、後者については、部活動への満足感における部の連帯性と主将のリーダーシップの重要性が示されたといえる。ただし、3 種類の適応感で一貫した結果は得られなかった。それゆえ、本研究の仮説は部分的な支持を得たといえる。

連帯性が強い部の雰囲気への満足感が高いことは半ば常識的なことである。本研究では、圧力 H-積極的指導によって、その効果がさらに高まることが示唆された。逆に、主将引退期になってもまだ連帯性が弱い部では、圧力 H-積極的指導を受け入れる雰囲気が確立しなかったために、満足感が低かったことが考えられる。Slater & Sewell (1994) によると、シーズン当初のチーム凝集性がチームの成功に影響し、さらに凝集性を高めるといえる。つまり、チームが結成された当初からの指導が後まで大きく影響することが推察される。新入大会終了後に調査が行われた本章 1 節の結果と本研究を総合すると、主将引退期になっても部の連帯性がまだ弱い状態において、積極的に指導する主将の態度が厳格であると部員たちに思われやすい場合、主将の圧力は、その意義を部員たちに認められることが難しく、部員による部の雰囲気への満足感にかえって負の効果を与えることが示唆される。いいかえると、主将の圧力は新チーム結成当初から機能しなければならないことを意味している。あるいは、主将の圧力が、当初から部員に受け入れられ難いほどの過剰な厳格さであったために、各部員が主将を敬遠するようになり、その結果として主将引退期に連帯性が弱い状態では圧力 H-積極的指導群の満足感が低くなることも考えられる。このように、独立変数同士が相互作用しあっていることが推察される。この問題を解明するには因果関係の特定を目的とする方法によって検討しなければならない。また、連帯性を強める上で、主将の積極的かつ厳格な指導を肯定的に受け止める部員の社会的スキルを含めた検討も望まれる。

なお、本研究は、同一時期に質問紙法で実施されたことから、因果関係の究明については限界がある。例えば、連帯性 L 群では圧力 H-消極的指導群の人数が多いことから、連帯性の強弱は主将のリーダーシップによって規定されることが考えられる。あるいは、適応感の 3 つの変数同士が影響しあうこともあるだろう。本研究で取り上げた変数を多角的

に追究したり、実験的、縦断的に検討したりすることによって、変数間の因果関係の解明を図ることが今後の課題といえる。また、Tasa & Whyte (2005) は、集団効力感が高くなりすぎることの弊害を指摘している。慣れあいにならない適度な連帯性の水準を具体化することも今後の課題となる。

このように、本研究では、未解決の問題が残されている。それでも、主将引退期における連帯性と部の雰囲気への満足感の関係が、主将のリーダーシップのあり方に応じて異なることが示唆されたことは、新チーム結成時から主将が圧力を発揮して部の人間関係をまとめることの重要性が示された点で意義があったと思われる。

第2章の要約とまとめ

本章では、限定的自己主張に注目して、2つの研究が行われた。第1節では、限定的自己主張として、「特定の友達同士で形成された小集団を優先し、他の小集団のメンバーに対して閉鎖的になる態度や行動」を注目し、部活動への積極性や満足感に対する限定的自己主張と主将のリーダーシップとの関係を検討した。調査対象者は、主将を務めていない304名の中学運動部員1年生で、質問紙法によって調査が実施された。まず、予め分類された主将のリーダーシップの中から、競技に関する技術や集団の人間関係の調整、部の規則などを積極的かつ厳しく指導する圧力H-積極的指導群、積極的に指導するが厳しくない圧力L-積極的指導群が抽出された。この2群による部員の部活動への積極性や満足感の違いと限定的自己主張との関係を検討すると、限定的自己主張が強い部員において、圧力H-積極的指導群が圧力L-積極的指導群より、部活動への積極的行動得点が高かった。このことは、部の雰囲気への満足においても認められた。したがって、主将から積極的かつ厳しく指導されることによって、部員の意識が小集団から練習課題に向けられ、積極的に取り組むようになることが推察された。さらに、その際に他の部員と一緒に達成感を味わうことによって、部員との関係も良好になっていくためであることも考えられた。

次に、第2節では、主将引退期における部の連帯性を取り上げ、部活動への積極性や満足感における連帯性と主将のリーダーシップとの関係を検討した。調査対象者は、主将を務めていない508名の中学運動部員2年生で、質問紙法によって調査が実施された。本研究では、主将のリーダーシップとして、圧力H-積極的指導群と圧力L-積極的指導群、および技術指導や人間関係調整に積極的ではないが厳格に指導する圧力H-消極的指導群の3群が分析の対象とした。分析の結果、主将への満足感において、男子では圧力H-積

極的指導群と圧力 L-積極的指導群が圧力 H-消極的指導群より高いことに対して、女子では圧力 H-積極的指導群が他の 2 群より高かった。つまり、技術指導や人間関係調整を積極的かつ厳格に指導する主将に対しては、男子よりも女子の方が満足していることが示唆された。また、部の雰囲気への満足感においては、全体的に連帯性が強い部の部員の満足感が高い中で、特に圧力 H-積極的指導群の下でさらに満足感が高いことが示唆された。一方、連帯性が弱い部の場合、圧力 L-積極的指導群の下で満足感が高く、圧力 H-積極的指導群の下では満足感が低かった。

第 1 節の調査が新人大会終了後に実施されたことに対して、第 2 節の調査は主将引退期に実施されたものであった。この調査時期の違い、すなわちチームの成長過程に関連づけて考察してみると、新チーム結成当初は各部員が新主将のリーダーシップへの期待を抱くことに対して、現主将によるチーム活動が終了する時期になると各部員からのリーダーシップへの評価がほぼ固まりつつあることが推察される。主将引退期になっても、まだ部のまとまりを感じていないことは、部員全体との関係を良好なものにできなかった結果であると思われる。その連帯性 L 群に属する各部員が、今さら主将による積極的かつ厳しい指導を受けたとしても、かえって他の部員との関係を煩わしく思わせる要因であることも考えられる。第 1 節の考察と比較すると、新チーム結成当初から、部のまとまりを発展させる集団の人間関係作りが重要になることが推察される。主将と部員の対人関係づくりには、部員のコミュニケーション・スキルも要求される。その主要なスキルとして自己主張がある。各部員が限定的自己主張を抑制して部の連帯性を強化し、その結果として人間関係にまとまりのある集団形成を行うために求められる自己主張のあり方を検討することが課題である。

第3章 運動部員の積極的自己主張と主将のリーダーシップとの関係

本章では、主将のリーダーシップと運動部員の部活動に対する積極性や満足感との関係が、自己主張の積極性に依りて異なるか否かについて検討する。認知的不協和理論 (Festinger, 1957) からわかるように、人の行動は、その人のある事物や出来事に対する認知によって決定される。当然のことながら、リーダーシップについても、フォロワーがリーダーの影響を受け入れることで成立する (淵上, 2002)。すなわち、部員の積極性や満足感は、その部員が主将のリーダーシップをどのように受け止め、解釈したのかに依りて異なることとなる。また、第1章において、積極的な自己主張によって親密な人間関係が形成されやすいことが考察された。さらに、第2章では、部員同士の仲間関係が分裂しないようにまとめる主将のリーダーシップが求められることが示唆された。つまり、部員同士の仲間関係のまとまりは、積極的な自己主張が苦手な部員に対する主将のリーダーシップのあり方に規定されることも考えられる。ただし、主将のリーダーシップ研究において、部員の積極的な自己主張との関係が十分に検討されたとはいえない。また、部活動は中学生と高校生の活動が盛んであるものの、人間関係のあり方や学校生活への影響力が中学生と高校生にとって同じかどうかは不明である。そこで、本章では全員参加の割合が高い中学生に焦点をあて、その結果を高校生と探索的に比較する。

以上のことから、本章では、部員の個人特性として、第1節で積極的な自己主張 (以下、積極的自己主張と呼ぶ) を取り上げ、積極的自己主張の強弱に依りた部員の積極性や満足感と主将のリーダーシップとの関係を検討する。また、第2節では、部活動が盛んな中学生と高校生の間に発達的な違いがあるのか否かを探索的に検討する。

第1節 積極的自己主張と主将のリーダーシップとの関係

中学生にとって、学校生活は日常生活の中核をなしている。生徒が豊かな生活を送るためには、学校適応が重大な課題である。なかでも、部活動は中学校入学時の生徒が一番強く期待する活動である。本研究では、学校適応の充実や向上を図る活動としての部活動に注目し、主将との人間関係と学校適応について検討する。

まず、学校適応と部活動の関係について考えてみよう。部活動は、学校生活をより充実し、豊かにすることを目的とした活動である。しかし、部活動は、同時に生徒にとってストレスをもたらす主要な原因の1つでもあり、ストレス症状に直接影響を及ぼす原因は、

部活動の内容そのものよりも部内の友人関係のあり方である。例えば、中学生が中途退部の理由として挙げる割合が高いものは人間関係で（高知県スポーツ教育センター，1993），部活動を継続するか否かは部内の人間関係によって大きく左右されている。部内の人間関係は，部活動への適応を考える上でもっとも重要な問題なのである。

部活動における主将のリーダーシップのあり方と部員との関係，部員の態度などについて，同一成員が課題達成・集団維持両機能を遂行する統合型集団では，部員の参加動機が課題達成にある（蜂屋，1968）。また，統合型集団の部員は課題達成志向が強い主将に友好的態度を示す（蜂屋，1972）。あるいは，主将のリーダーシップ類型と部員自身がとりたいと望むリーダーシップの間に深い関係がある（坂西，1989）など，主将のリーダーシップ類型に応じて部員と主将との人間関係のあり方が異なることが示されている。

しかし，リーダーシップの効果はリーダーのスタイルだけで決まるわけではなく，個人の特性，あるいは場面や集団の状況の違いによっても変化する（Fiedler，1967）。例えば，同じリーダーのもとでも，フォロワーの個人特性によって各自のリーダーシップの捉え方が異なる。蜂屋（1978）や坂西（1989）の研究では，消極的な特性をもつ成員が集団維持を強く配慮するリーダーに満足している点で共通していた。集団活動を円滑に進めるためには，消極的ないし非社交的な部員をも部活動に積極的に参加させることが求められる。そのためには，リーダーがフォロワーの個人差を的確に把握しなければならない。ここでは，部員の重要な個人特性として，積極的かつ明確に自分の意見を主張する行動や態度（以下，積極的自己主張と呼ぶ）を取り上げることとする。

臨床的観点からも，Adler（1932）や平木（1993）によれば，自己主張できない成員は心理的不適応を起こしやすいと考えられ，リーダーの方から彼／彼女に接することが必要となる。さらに，平木（1993）は，積極的自己主張によってお互いの考えを調整することは，自分自身をすがるがしくするだけでなく，相手にもさわやかな印象を与える，と述べている。また，Rogers（1970）は，成員間の相互作用を活性化させる機能を数点挙げている。そのうち，自分の感情に従って動くこと，気持ちの表現による対決とフィードバック，グループの中で自分の悩みを表現すること，自発的な体の動きによる表現，の4点が自己を表現し主張する力に関するものである。こうした態度は集団内に心理的に安全な雰囲気をつくり出し，相互の人間関係を満足させ，かつ積極的な活動を生み出す。このように集団活動での適応感を考える場合，積極的自己主張はきわめて重要な要因である。

しかし，従来の部活動に関する研究において，積極的自己主張を取り上げたものはほと

んどない。坂西（1989）や蜂屋（1978）の研究によれば、積極的自己主張の弱い人には強い人と違うリーダーシップが求められると考えられる。積極的自己主張の程度に応じた人間関係の違いを明らかにすることで、教師が適切に部活動を指導するためだけでなく、生徒自身が部活動によりよい適応を示すためにも価値のある手掛かりが得られるであろう。

Lippitt & White（1943）によると、専制型リーダーシップでは不平不満や敵対・攻撃行動が多く発生し、成員が服従することは少なかったという。部員の積極的自己主張とリーダーシップの問題について、Lippitt & White（1943）のようなリーダーシップ・スタイルの効果を検討した研究は見当たらないが、彼らの研究からすれば、権威的に管理する主将は部員の意見と対立することが予測される。その場合、お互いの意見を調整し、人間関係を豊かにする態度がリーダーと成員の双方に求められる。積極的な自己主張は、親密な人間関係を築く（磯貝, 1992）だけでなく、相互尊重の体験にもつながるのである（平木, 1993）。それゆえ、積極的に自己主張できる部員は、話し合いを深め、互いに問題解決に向けて努力し、部員と主将が自らの思いを自由に出し合うことによって、両者は親密な関係へと発展するだろう。それに対して、積極的に自己主張できない部員は権威的な主将の行動に反論や対抗することができず、萎縮してしまい、主将への不満も強くなることが予測される。

ところで、部活集団の中で、自己を主張する場合には、おのずから自主的な態度が要求される（池田, 1990）。自主的な態度が強ければ、自ら練習したり工夫したり、関連した知識を得ようと努力することが多く、行動・意欲も活発であり、積極的に活動するであろう。自発性が弱く積極的自己主張も弱い成員は、権威主義的なリーダーシップは威圧的な行動で強制的に課題を押しつける行為と受け取るであろう。その結果、このような権威的リーダーのもとでは、積極的自己主張の弱い成員は満足度も低く、萎縮し、行動も消極的になるだろう。

最後に学校生活全般について考えてみると、部活動での適応感は自由で創造的な活動に対する新たな認識とそれへの動機づけを与える（宮坂, 1962）ことから、生徒の学校生活全体に対する士気に大きな影響を及ぼす。さらに、部活動で養われた興味や自信によって教科学習への動機づけを可能にし（宮坂, 1959）、学習活動を活発化させる。このように、ある生徒の部活動に対する満足は学校生活全般にも積極的な効果を及ぼし、その満足を増大させると考えられる。

以上の考察より、本研究では、次の3つの結果を予測し吟味することにする。

仮説 1：主将のリーダーシップを権威的であると捉えた部員の中で、積極的自己主張の

弱い部員は、強い部員に比べると、彼／彼女らの部活動での満足感が低い。

仮説 2：主将のリーダーシップを権威的であると捉えた部員の中で、積極的自己主張の弱い部員は、強い部員に比べると、具体的行動・意欲の積極性が低い。

仮説 3：部活動への満足感を高く評定しているリーダーシップや積極的自己主張の類型に分類される部員は、それ以外の類型に分類された部員よりも、学校生活全般への満足感が高い。

方 法

調査対象者

調査対象は A, B 両県の公立中学校 2 校の運動部員 2 年生で、部員の総数は 342 名（男子 207 名、女子 135 名）であった。高校生については、A 県内私立高等学校の運動部員 2 年生 152 名（男子 98 名、女子 54 名）であった。ただし、第 1 節の主たる分析においては、中学生のデータを用いた。本節では、高校生のデータを尺度算出のための項目分析や対象者の類型化分析で用いた後、本章 2 節において中学生と比較するために用いることとする。調査対象者である中学運動部員が所属している部の競技種目は、剣道、サッカー、柔道、新体操、ソフトテニス、ソフトボール、体操、卓球、軟式野球、バスケットボール、バドミントン、バレーボール、陸上競技であった。

なお、本研究では主将を除く部員のデータを分析の対象とした。それは、リーダーの自己評定は客観性に乏しいことが指摘されており（Schrieshem, Kinicki, & Schrieshem, 1979）、主将と部員の間認識のズレが生じると考えたからである。

また、2 年生を分析の対象とした理由は次の 2 点である。まず 3 年生は部活動から引退する時期にあり、主役が 2 年生に移っている。さらに、1 年生については部活動、学校生活に慣れてはきているものの、活動内容や部内の人間関係、さらに学校生活全体を総合的にとらえるには入学後の時期が短かすぎるからである。

手 続

1. 調査用紙の作成 本研究で用いた調査用紙は、部員の積極的自己主張に関する尺度、主将のリーダーシップ測定尺度、部員の満足感測定尺度、具体的行動・意欲測定尺度から構成されている。

(1) 部員の積極的自己主張に関する尺度 本尺度は、日常生活の対人場面において、自分自身をどれだけ明確に主張できると思うかについて問うものであることから、吉村

(1997) の自己表現・主張測定尺度を用いた。この尺度の項目は、Rogers (1970) が挙げた自己表現力に関する 4 点と、自己実現の測定を目的とした Self Actualization Scale (村山・山田・峰松・冷川・亀石, 1984) の自己主張尺度を参考に、学校場面に合うよう作成されたものである。最終的に、学校や友達同士の場面における行動や発言の積極性に関する 9 項目が作成された。

次に、本尺度で測定された結果を被験者のパーソナリティ特性として取り上げるため、尺度の妥当性・信頼性が検討された (Table 3-1-1)。なお、本研究の統計解析は SAS 5.18 を用いた。

①**尺度の内容的妥当性の検討** 作成した項目が自己主張の積極性の強さを測定するのに妥当か否かを調べるために、心理学専攻の大学院生 3 人と修士課程修了者 1 人に検討を依頼した。具体的には、9 項目の中から積極的自己主張が強い人にあてはまると思われる項目を選択させた。その結果、4 人中 3 人以上の間で判断が一致した 7 項目を尺度項目として採用した。

②**項目分析** 採用された 7 つの項目が積極的自己主張をどの程度の一貫性をもって測定しているかをみるために、前述の中学・高校運動部員に運動部以外の生徒を加えたデータ (中学男子 245 名, 女子 247 名, 高校男子 220 名, 女子 146 名) をもとに、各項目得点とそれ以外の項目全体の合計得点との相関係数を算出した。その結果、相関係数は .44 - .65 の範囲に分布し、全項目とも有意な相関が認められた。

③**尺度の内的一貫性の検討** 内的一貫性を調べるために、②の中学・高校生のデータをもとに Cronbach の α 係数を算出した。その結果、 $\alpha = .80$ と十分高い値が得られた。

④**尺度の安定性の検討** 尺度の安定性を調べるために、本研究の被験者とは別に、75 名の中学 1 年生に対して 3 週間の期間において二度検査を実施した。再検査の結果、各項目の得点間の相関係数は .67 - .91 であり、いずれも有意な正の相関が認められた。したがって、本尺度の安定性が確認された。

これらの結果から、作成された尺度は十分に信頼性が高く、積極的自己主張を適切に測定すると判断した。

なお、各項目については「ぜんぜんあてはまらない：1 点」、「あまりあてはまらない：2 点」、「どちらともいえない：3 点」、「だいたいあてはまる：4 点」、「たいへんよくあてはまる：5 点」の 5 点尺度法で回答させた。以下の尺度も同様である。

Table 3-1-1 積極的自己主張に関する尺度の項目分析の結果と安定性係数

積極的自己主張に関する尺度の項目	項目分析	安定性係数
学級会や班の話し合いで自分の意見をきちんと発表できる	.65**	.68**
大勢の人の前で自分の言いたいことが平気で言える	.61**	.67**
友達同士の中では先に立って行動する	.55**	.77**
もし自分は悪くないと思っているのに先生におこられたら、 自分の考えをはっきりと話すことができる	.48**	.72**
授業中自分から進んで発表できる	.46**	.91**
もしみんなで劇をやるなら、セリフの多い役をやりたい	.44**	.76**
友達にからかわれたら、言い返すことができる	.44**	.68**

** $p < .01$

(2) **リーダーシップ測定尺度** 本研究では、主将の厳格さに関して、「注意する」だけでなく、主将がもつ雰囲気についての項目も導入するなど、主将のリーダーシップ行動をより多面的に測定することとした。なぜならば、主将の厳格さは、行動のみならず、主将自身の態度や雰囲気等によっても、部員に伝わることを考えられる。それゆえ、実際に主将が厳しく注意しなくても、主将の雰囲気等によって、リーダーシップを厳格であると捉えることもあると推察されるからである。そこで、職場集団の上司を対象とした蜂屋(1978)を参考に、部活集団の主将に適用できるよう調整し、第2章1節で用いた主将のリーダーシップ尺度の項目も含めた29項目から構成された(Table 3-1-2を参照)。

(3) **満足感測定尺度** 主将、部活動、学校生活全体に対する満足感を測定するために、蜂屋(1978)や坂西(1989)の尺度を参考にしながら、各々に関する項目を30項目作成した(Table 3-1-4を参照)。

(4) **具体的行動・意欲測定尺度** 日常生活において実際にどのような行動を志向しているのかを測定するために、蜂屋(1978)の「成長欲求の強さの測定尺度」や「ワークモチベーションの測定尺度」を参考に15項目作成した。項目作成にあたっては、行動については「～する／している」、意欲については「～するようにしている」の形式で質問し、内容は部活動や趣味・特技、学習などに関するものとした(Table 3-1-5を参照)。

なお、質問項目中の「クラブ活動」はすべて課外活動の「部活動」として回答させた。

2. **調査の実施** 調査は、1991年10月中旬から11月初旬にかけて、各学級の担任教師に依頼し、ホームルームの時間などを利用して無記名回答の集団調査を実施した。実施に

際し、新主将は任命されてからまだ日が浅く、一方旧主将は実際に引退してから調査実施までの間が1-3ヵ月弱であり、評定に支障を来すほどの時間的ずれはないと思われるので、3年生が確実に現役として活動していた時期の主将を評定の対象人物とした。

結 果

リーダーシップの類型化

リーダーシップを類型化するために、標本全体の資料をもとに次の計算をした。

1. リーダーシップ測定項目の因子分析 リーダーシップ測定尺度の内容や構造を分析するために、因子分析（主因子法・バリマックス回転）を行った。固有値1.0以上、抽出因子の寄与率が合計で50%以上になること、解釈可能であることを条件として、最終的にTable 3-1-2の4因子に決定した。各因子を代表する項目は、回転後の因子負荷量が.45以上の項目とし、基準を満たす27項目が採用された。第1因子は「練習内容や計画を部員が十分に理解できるように教える」、「部員の技術向上のために面倒をよくみる」など12項目であった。これらは練習の計画立案や競技に関する技術・知識に関するものと解釈でき「技術指導の因子」と命名した。第2因子は「権威的に命令したり注意したりする」、「部員の練習量をやかましく言う」など8項目であった。これらは部員の行動を厳しく権威的に管理しようとする態度であり、「権威的管理の因子」とした。第3因子は「失敗した時など、冗談を言ったりしてみんなを励ます」、「部員の悩みには相談にのってくれる」など5項目であった。これらは集団内での人間関係づくりにかかわる行動であり、「人間関係調整の因子」とした。第4因子は「練習態度が悪い時には注意する」、「集団外出などがあれば中心になってみんなをまとめる」の2項目であった。これらはチームをまとめ統率する働きを主な内容としていることから、「統率の因子」と命名した。

なお、各因子の内的一貫性を α 係数で示すと、第1因子.89、第2因子.79、第3因子.86、第4因子.73、であった。各因子の内的一貫性は保たれていると考えられる。

2. リーダーシップの分類 リーダーシップを特徴的な群に分類する際、リーダーシップの4因子でどのような評定パターンを示しているかを考慮した。特に、現在の部活動では体罰やしごきなどから上級生の過剰な管理が問題となっていること、従来の研究で民主的な集団づくりの重要性が指摘されていることを踏まえ、権威的管理、人間関係調整両因子に注目した。類型化にあたり、権威的管理が高く人間関係調整が低い群、逆に権威的管理

Table 3-1-2 リーダーシップ測定尺度のバリマックス回転後の主因子負荷量

リーダーシップ	因子				h ²
	I	II	III	IV	
練習内容や計画を部員が十分に理解できるように教える	.67	.19	.33	.10	.61
部員の技術向上のために面倒をよくみる	.64	.17	.34	.23	.61
部員全員ができるような計画を立てる	.63	.15	.35	-.03	.54
大会，コンクールまでの練習計画を中心になって決めている	.61	.27	.27	.09	.52
部の目標・計画をキャプテン自身できっちりと決めている	.60	.29	.19	.20	.52
反省したことは常に次の機会に生かすように指導する	.59	.36	.34	.09	.59
技術やコツを上手に教える	.58	.21	.21	.24	.54
練習の時はキャプテン自らが模範演技者となって指導する	.53	.31	.22	.17	.45
部の目標（目標とする成績等）を中心となって立てる	.52	.33	.30	.23	.53
競技についての専門知識や優れた技能を持っている	.50	.10	.17	.24	.35
失敗などをした時，失敗した本人自身を攻めるのではなく技術面で注意を与える	.49	.20	.29	.28	.43
みんなが決められたやり方で練習しているか気を配る	.45	.35	.30	.27	.49
権威的に命令したり注意したりする	.22	.63	-.02	.22	.50
部員達の練習量をやかましく言う	.27	.62	-.04	.06	.46
練習に遅刻したり，無断欠席をしたら厳しく注意する	.32	.55	.09	.31	.51
注意・批判する時は一方的に厳しく行う	.14	.53	.19	.23	.39
練習中の服装が部活にふさわしくなければ厳しく注意する	.09	.52	.24	.19	.37
先輩に対する態度（言葉づかい等）に関してはきちんと指導する	.11	.49	.27	.28	.41
たまにキャプテンに近寄り難い時がある	.19	.48	-.09	-.08	.28
部のことについてはもっと部員の意見を聞いて欲しい	-.03	.46	.03	-.12	.23
失敗した時など冗談を言ったりしてみんなを励ます	.28	.01	.71	.07	.59
部員の悩みには親切に相談にのってくれる	.40	.01	.67	.08	.61
部員全体がなじめるような雰囲気を作る努力をしている	.39	.03	.62	.23	.59
部員の立場をよく考えている	.42	-.06	.60	.16	.56
よいプレーをしたり，いい結果が出たらほめる	.23	.27	.55	.21	.47
練習態度が悪いときには注意する	.31	.37	.24	.59	.64
集団外出などがあれば中心になってみんなをまとめる	.43	.07	.28	.52	.53
寄与率(%)	39.0	8.9	4.3	3.9	56.1

が低く人間関係調整が高い群，4 因子すべてが高い群，逆に低い群を予め想定した上で，4 つの因子を説明変数としたクラスター分析（k-means 法）を行った。これは，各因子に対して類似の評定パターンを示す群をリーダーシップの類似した主将を考え，いくつかのグループに分類するものである。k-means 法は，類似したもの同士が同じグループに入るように集団分割する非階層的方法の 1 つである。この方法では，クラスター数を事前に設定して最適なクラスターを決定するため，予め想定された基準に照らしてクラスターを構成しやすい（丸井，1986）。さらに，k-means 法はサンプル数の多いデータに適用できる（Johnson & Wichern, 1988）。それゆえ，494 人を対象に想定された群への類型化を目的とした検討では，この k-means 法が適していると考えられる。

各群が心理的に区別可能，解釈可能であることをもっとも重視して群の抽出を行い，次の 6 つの特徴的なリーダーシップの群を選定した。①統率因子が低く他因子は平均的な群，②権威的管理，統率因子が高く人間関係調整因子が低い群，③4 因子すべての因子が著しく低い群，④統率因子が平均で他因子は低い群，⑤すべての因子が著しく高い群，⑥技術指導，人間関係調整，統率因子が高く権威的管理の因子が低い群，である。さらに，当初想定された類型に基づいて，この 6 つのリーダーシップ群の中から②③⑤⑥の 4 群を最終的に分析対象のリーダーシップ類型に採用した。採用されたリーダーシップ群は，それぞれ②管理型主将群，③消極型主将群，⑤積極型主将群，⑥民主型主将群と命名された（Table 3-1-3）。

Table 3-1-3 リーダーシップの類型

主将群	N		因 子			
	中	高	技術指導	権威的管理	人間関係調整	統 率
管理型	73	20	3.11(0.42)	3.36(0.47)	3.12(0.49)	3.92(0.51)
消極型	38	2	1.75(0.53)	1.92(0.65)	2.35(0.90)	1.36(0.45)
積極型	48	35	4.29(0.44)	3.79(0.51)	4.36(0.49)	4.60(0.41)
民主型	53	35	3.60(0.51)	2.54(0.56)	4.22(0.44)	4.10(0.52)
平 均	212	92	3.16(0.84)	2.84(0.77)	3.50(0.86)	3.41(1.07)

※N：人数，中：中学生，高：高校生

因子の数値：平均，（ ）内は標準偏差

従属変数の因子分析

従属変数の因子を把握するために、標本全体の資料を用いて、以下の因子分析（主因子法・バリマックス回転）を行った。因子数の決定はリーダーシップ測定項目と同様の条件を基準とした。

1. 満足感測定項目の因子分析 部員の満足度に関する質問 30 項目について 6 因子を得、回転後の因子負荷量が.45 以上を示す 27 項目を採用した (Table 3-1-4)。第 1 因子は「キャプテンの意見はいつも正しいように思う」、「キャプテンを目標に練習したいと思う」など 6 項目であった。これらは活動中の主将に対する満足感に関するものと解釈でき、「部活動における主将に対する満足」と命名した。第 2 因子は「部活は自分の生活にとってなくてはならないものだ」、「クラブ活動のない学校生活は考えられない」など 5 項目であった。これらは部の活動に対する満足にかかわることから、「部の活動そのものに対する満足」とした。第 3 因子は「部員とうまくいっている」、「自分のクラブはみんな仲が良くて明るい」など 5 項目であった。これらは部員同士の人間関係に対する満足にかかわることから、「部員相互の人間関係に対する満足」とした。第 4 因子は「何か面白いことがあるとキャプテンも誘いたくなる」、「キャプテンには個人的なことでも話をする」など 5 項目であった。これらは部活動を離れた時の主将に対する満足にかかわることから、「主将との関係のよさ」とした。第 5 因子は「学校は楽しい」、「学校は自分の生活の中で大切である」など 4 項目であった。これらは友達や学級などに対する満足であり、「学級・友達・学校全体に対する満足」とした。第 6 因子は「学校の勉強が好きである」など 3 項目であった。これらは授業や学習に対する満足に関わることから、「学習に対する満足」とした。

各因子の内的一貫性を α 係数で示すと、第 1 因子.85、第 2 因子.89、第 3 因子.86、第 4 因子.88、第 5 因子.75、第 6 因子.73 であった。各因子の内的一貫性は保たれていると考えられる。

2. 具体的行動・意欲測定項目の因子分析 部員の具体的行動・意欲に関する質問 15 項目について 3 因子を得た (Table 3-1-5)。各因子を代表する項目は、回転後の因子負荷量が.40 以上の項目とした。第 1 因子は「部員の誰よりも上手になろう、と真剣に努力している」、「部員の誰よりも競技に関して詳しく知ろう、と努力している」など 8 項目であった。これらは部活動への積極性に基づく行動と解釈できることから、「部活動における積極的行動」と命名した。第 2 因子は「趣味・特技に関する本やテレビ番組は進んで見るようにしている」、「自分の得意なことについてはもっと能力を伸ばしていきたい」など 4 項目であ

った。

Table 3-1-4 満足度測定尺度のバリマックス回転後の主因子負荷量

満足度	因 子						h ²
	I	II	III	IV	V	VI	
キャプテンの意見はいつも正しいように思う	.77	.10	.14	.16	.07	.14	.68
キャプテンを目標に練習したいと思う	.76	.17	.10	.12	.07	.12	.65
キャプテンの指導や指図には十分納得して従っている	.73	.12	.19	.17	.10	.12	.64
キャプテンのもとで練習できることはうれしい	.63	.26	.14	.29	.09	.15	.60
他の人にキャプテンは代わって欲しくない	.56	.13	.08	.42	.04	.04	.52
部活は自分の生活にとってなくてはならないものだ	.15	.87	.08	.11	.11	.11	.83
クラブ活動のない学校生活は考えられない	.16	.72	.21	.10	.11	.08	.61
クラブに来ると落ち着く	.12	.71	.23	.18	.13	.05	.63
クラブ活動には積極的に参加している	.14	.66	.25	.14	.09	.07	.55
クラブ活動は楽しい	.15	.65	.32	.18	.14	.01	.60
部員とはうまくいっている	.02	.21	.75	.12	.10	.02	.63
自分のクラブはみんな仲が良くて明るい	.10	.20	.75	.14	.13	.05	.65
部員と一緒にいると楽しい	.09	.38	.70	.18	.20	.08	.72
部活では部員を信頼している	.24	.26	.62	.10	.15	.12	.55
自分のクラブはまとまりがある	.28	.20	.53	.12	.12	.11	.43
何か面白いことがあるとキャプテンも誘いたくなる	.18	.19	.12	.78	.14	.02	.70
キャプテンには個人的なことでも話をする	.08	.14	.08	.78	.08	-.00	.64
キャプテンとは気持ちがよく合う	.35	.12	.19	.68	.14	.08	.66
キャプテンを気に入っている	.52	.12	.25	.60	.14	-.00	.73
キャプテンが学校を休んだりすると何となくさびしい	.38	.20	.09	.54	.08	.17	.52
学校は楽しい	.12	.12	.10	.07	.71	.27	.62
学校は自分の生活の中で大切である	.15	.16	-.03	.04	.65	.24	.53
友達といると楽しい	.01	.08	.17	.05	.55	.00	.34
これからも今のクラスにずっといたい	.07	.08	.12	.12	.47	.20	.30
学校の勉強が好きである	.08	.06	-.01	.06	.13	.73	.56
学校の勉強はよくわかる	.10	.08	.10	.01	.01	.63	.42
授業中はそれなりに充実している	.11	.04	.10	.03	.14	.62	.42
寄与率(%)	30.6	8.8	8.1	5.7	5.3	4.4	62.9

Table 3-1-5 具体的行動・意欲測定尺度のバリマックス回転後の主因子負荷量

具体的行動・意欲	因 子			h ²
	I	II	III	
部員の誰よりも上手になろう, と真剣に努力している	.75	-.06	.17	.59
部員の誰よりも競技に関して詳しく知ろう、と努力している	.73	.08	.04	.55
骨の折れそうな練習でも自分のために役立ちそうであれば積極的に練習を行っている	.73	.06	.20	.58
自分のできる目標をたてて練習をしている	.65	.09	.08	.44
部活上の新しい知識や技術が得られる本や雑誌をよく読む	.62	.27	-.07	.46
他人の上手なプレーやフォームはよく注意し, 自分でもまねを試みる	.60	.09	.20	.40
部活に関連したスポーツや催し物などのテレビ番組を好んで見る	.57	.24	-.03	.38
部活に関連したスポーツや催し物を見に行く	.49	.22	-.03	.29
趣味・特技に関する本やテレビ番組は進んで見るようにしている	.12	.69	.03	.49
自分の得意なことについてはもっと能力を伸ばしていきたい	.15	.57	.15	.37
自分で興味があることは, 本や雑誌を読んだりテレビで見たりする	.08	.55	.09	.32
我を忘れるほど熱中するものがある	.09	.54	.09	.30
授業中以外でも勉強のことをよく考える	.02	.09	.64	.42
少しでも成績を上げるために勉強をしなければ、といつも思う	.02	.13	.59	.37
授業中、遅れたり分からなくならないように集中して授業をきく	.15	.05	.43	.21
寄与率(%)	29.8	12.8	10.3	52.9

これらは趣味・特技などの積極性に関わることから、「一般的積極的行動」とした。第3因子は「授業中以外でも勉強のことをよく考える」など3項目であった。これらは勉強に対する積極性に基づく行動であり、「勉強における積極的行動」と命名した。

各因子の内的一貫性を α 係数で示すと、第1因子.86、第2因子.70、第3因子.65であった。第3因子の α 係数が全体に比べてやや低かった。しかし、勉強への積極的行動は学校適応における具体的行動・意欲を推測する重要な指標と考えられる。各項目の内容も勉強への積極性に関することから、本研究ではそのまま使用することとした。

中学運動部員の積極性や満足感における積極的自己主張と主将のリーダーシップとの関係

仮説を吟味するにあたって、部員の積極的自己主張の強弱が主将のリーダーシップの違いとどのように関連するかを明らかにすることが中心的な目的となる。とりわけ、仮説1と仮説2では、主将のリーダーシップと部員の積極的自己主張の交互作用を検討して、権威的主将群において積極的自己主張が強い部員よりも弱い部員で部活動への満足感や具体的行動・意欲が低いことを見出すことにある。そこで、満足感測定尺度と具体的行動・意欲測定尺度の各因子を従属変数として、積極的自己主張(2)×リーダーシップ(4)の二要因分散分析を行うこととする。なお、従属変数の得点は、因子別の項目あたりの平均値を用いた。積極的自己主張の群分けは、標本全体の尺度得点の平均値($M=3.01$, $SD=0.74$)を基準として、個々人の得点はその基準より高いか低いかによって二分した。各変数における平均および標準偏差はTable 3-1-6に示した。

1. 部活動への満足感における積極的自己主張とリーダーシップとの関係 仮説1を検討するために、満足感測定尺度の第1因子と第4因子を「主将への満足」に関する因子、第2因子と第3因子を「部活動への満足」に関する因子として分散分析を行った。

(1) 主将への満足 分散分析の結果、「部活動における主将に対する満足」については、積極的自己主張とリーダーシップの両主効果がみられた($F(1, 200) = 11.07, p < .01$; $F(3, 200) = 35.98, p < .01$)。多重比較(有意水準を $\alpha = .05$ としてTukeyのHSD法を用いた)を行うと、前者については積極的自己主張尺度得点が高い部員(以下「積極的自己主張H群」と略記)の方が低い部員(以下「積極的自己主張L群」と略記)より有意に満足が高く、後者については積極型・民主型両主将群がともに管理型・消極型両主将群より、また管理型主将群は消極型主将群より有意に満足が高かった。次に、「主将との関係のよさ」においても積極的自己主張とリーダーシップの両主効果がみられた($F(1, 200) = 21.18, p < .01$;

F

Table 3-1-6 各変数における中学生の平均値（上段）および標準偏差（下段）

リーダーシップ		管理型		消極型		積極型		民主型			
積極的自己主張		H群	L群	H群	L群	H群	L群	H群	L群		
尺	度	因子	N	38	35	13	25	32	16	32	21
満	主将への	I 部活動		3.28	2.89	2.68	2.37	4.24	4.00	4.00	3.67
		の主将		0.72	0.86	0.87	0.95	0.67	0.86	0.59	0.84
	満足	IV 関係の		3.05	2.59	2.86	2.19	3.92	3.55	3.79	3.19
		よさ		0.82	0.90	0.87	0.82	0.76	0.76	0.69	0.93
足	部の活	II 部の活		3.70	3.14	3.15	3.12	4.14	4.25	4.06	3.96
		動その		0.81	0.98	0.99	1.20	0.76	0.68	0.85	0.84
	動への	III 部員の		3.69	3.52	3.43	2.92	4.29	4.28	4.28	4.02
満	足	人間関		0.91	0.86	0.90	0.67	0.72	0.77	0.61	0.66
		係									
度	学校生活への	V 学級・		4.20	3.78	3.69	3.62	4.28	4.17	4.32	4.01
		友達等		0.65	0.78	0.84	0.81	0.59	0.69	0.52	0.56
満	足	VI 学習		3.16	2.90	2.54	2.52	3.25	2.94	3.10	3.06
				0.59	0.66	0.92	0.94	0.78	0.75	0.79	0.66
具	体的	I 部活動		3.14	2.82	3.01	2.45	3.72	3.05	3.58	3.10
				0.64	0.71	0.76	0.81	0.67	0.98	0.56	0.81
	的	II 一般的		4.12	3.36	3.79	3.79	4.18	4.22	4.19	3.98
			積極的		0.64	0.88	0.85	0.83	0.60	0.65	0.48
	行	III 勉強		3.41	3.02	3.00	3.03	3.55	3.16	3.09	3.30
				0.81	0.73	0.88	0.76	0.75	0.89	0.72	0.71
動											

※※ N: 中学生の人数

(3, 200) =21.60, $p<.01$)。多重比較の結果、前者については積極的自己主張 H 群が積極的自己主張 L 群より有意に関係がよく、後者については積極型・民主型両主将群がともに管理型・消極型両主将群より有意によかった。

(2) 部活動への満足 「部の活動そのものへの満足」については、積極的自己主張とリーダーシップの両主効果がみられた ($F(1, 203) =7.16, p<.01$, 積極的自己主張 H 群>積極的自己主張 L 群; $F(3, 203) =11.32, p<.01$, 積極型主将群・民主型主将群>管理型主将群・消極型主将群)。つまり、積極的自己主張 H 群は積極的自己主張 L 群より有意に満足が高く、後者については、積極型・民主型両主将群の満足がともに管理型・消極型両主将群より有意に高かった。また、「部員相互の人間関係に対する満足」においても自己表現・主張とリーダーシップの両主効果がみられた ($F(1, 201) =7.26, p<.01$; $F(3, 201) =19.02, p<.01$)。つまり、積極的自己主張 H 群は積極的自己主張 L 群より有意に満足が高かった。後者については、積極型・民主型両主将群がともに管理型・消極型両主将群より、さらに管理型主将群は消極型主将群よりも有意に満足が高かった。

2. 具体的行動・意欲における自己表現・主張とリーダーシップとの関係 仮説 2 を検討するために、具体的行動・意欲測定尺度の各因子について分散分析を行った。

全体的に、積極的自己主張 H 群は積極的自己主張 L 群より意欲的に活動している(部活動における積極的行動: $F(1, 197) =26.03, p<.01$; 一般的積極的行動: $F(1, 202) =10.61, p<.01$)。また、リーダーシップについても全体的に積極型主将群と民主型主将群が活動に意欲的である(部活動における積極的行動: $F(3, 197) =8.78, p<.01$, 積極型主将群・民主型主将群>管理型主将群・消極型主将群; 一般的積極的行動: $F(3, 202) =3.62, p<.01$, 積極型主将群>消極型主将群・管理型主将群, 民主型主将群>管理型主将群)。

さらに、「一般的積極的行動」では積極的自己主張とリーダーシップの交互作用が有意であった ($F(3, 202) =2.65, p<.05$)。単純主効果の検定を行うと、管理型主将群において積極的自己主張 L 群の一般的積極的行動得点が積極的自己主張 H 群より著しく低かった ($t(70) =3.66, p<.01$, Figure 3-1-1)。

3. 学校生活における積極的自己主張とリーダーシップとの関係 仮説 3 に関する研究の目的は、学校生活に関する満足感における主将のリーダーシップと部員の積極的自己主張の交互作用を検討して、部活動への満足感を取り上げた仮説 1 に関する研究の結果と同じ関係が示されることを見出すことにある。そこで、仮説 3 を検討するために、満足感測定尺度の第 5 因子と第 6 因子について積極的自己主張 (2) ×リーダーシップ (4) の二要

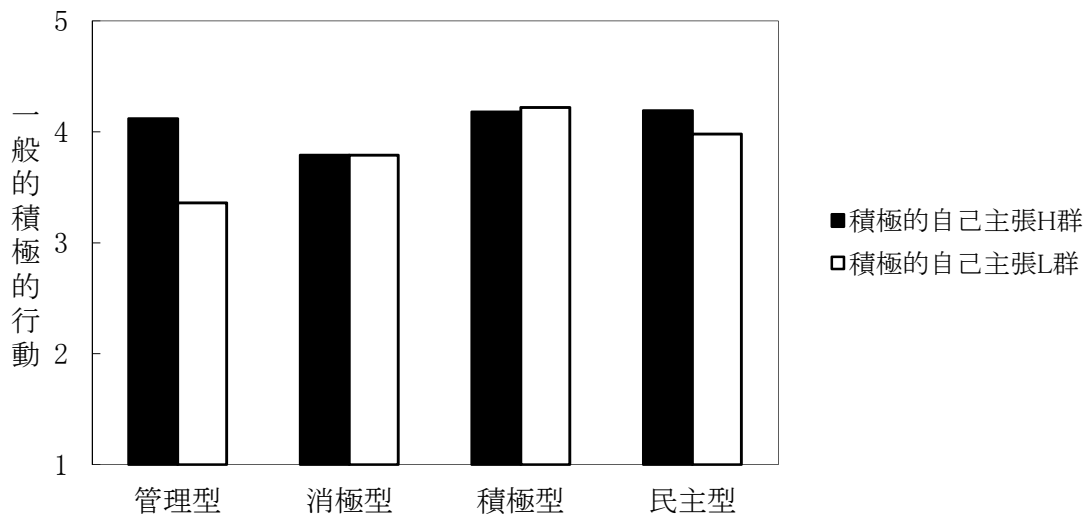


Figure 3-1-1 一般的積極的行動における積極的自己主張とリーダーシップとの関係

因分散分析を行った。

まず、「学級・友達・学校全体に対する満足」については、積極的自己主張とリーダーシップの両主効果がみられた ($F(1, 204) = 7.76, p < .01$; $F(3, 204) = 4.89, p < .01$)。つまり、積極的自己主張 H 群は積極的自己主張 L 群より有意に満足が高かった。後者については、積極型・民主型・管理型各主将群が消極型主将群より有意に高かった。一方、「学習に対する満足」についてはリーダーシップの主効果がみられた ($F(3, 204) = 4.82, p < .01$) が、積極的自己主張の間に差はみられなかった。つまり、積極型・民主型・管理型各主将群が消極型主将群より有意に満足が高かった。

考 察

本研究では、主将と部員の間関係の視点から、部活動と学校生活への適応感の関係について検討した。以下では、部員の積極的自己主張の特徴を中心に考察する。

本研究の第 1 の目的は、権威型主将群において、積極的自己主張の弱い部員は強い部員に比べると部活動での満足感が低いかな否かを検討することであった。全体的に積極的自己主張が強い部員と積極型、民主型主将の集団に属する部員が主将に強く満足していた。交互作用はなく、仮説 1 を支持するような結果は得られなかった。

しかし、積極的自己主張とリーダーシップの両主効果が有意で、交互作用が有意でなか

ったことは重要であろう。主将のリーダーシップのあり方に関係なく、積極的自己主張の強い部員は主将に満足することが示唆されているからである。例えば、部員が積極的に自己主張することによって、主将とコミュニケーションをとるきっかけが作られ、主将とのつきあいが親密になったり信頼しあったりしやすくなることが考えられる。すなわち、部員自身の立場や意見を積極的に主張することは、主将との関係の改善や発展につながることを推察される。部の活動や部員相互の人間関係への満足感についても、積極的自己主張H群と積極型・民主型両主将群の方が高かった。この結果は、先の主将への満足感と整合する。つまり、部活動に満足する部員は主将を肯定的に評価していると考えられる。いいかえれば、部活動への満足感の向上のためには主将への満足感が前提になるということであろう。同時に、実り豊かな部活動を送るためには積極的に自己主張する態度を発達させることが求められる。

本研究の第2の目的は、権威的主将群において、積極的自己主張の弱い部員が強い部員に比べて具体的な行動・意欲の程度が低いかな否かを検討することであった。このことは積極的自己主張とリーダーシップの交互作用を検討することで考察できる。「部活動における積極的行動」では両主効果が有意であり、先の満足感における結果と同様であった。すなわち、満足度の高い部員は部活動でも意欲的に行動していることが示された。満足感は具体的行動・意欲に対して効果的に機能することを示唆するものである。

一方、「一般的積極的行動」では交互作用が有意であった。本研究の結果をみると、主将のリーダーシップを「管理型主将」と評定した群に所属する積極的自己主張L群は、一般的積極的行動が極端に低かった。リーダーシップ効果が積極的自己主張に規定される点で重要であろう。積極的に自己主張できない部員にとって、主将が権威的に部を管理することは主将に圧力を感じる要因となり、行動や意欲も消極的になることを示しているからである。これは仮説2を支持する結果と考えられる。

ここで注意しなければならないことは、交互作用効果が部活動以外の行動において生じている点である。積極的に自己主張するには自主的な態度が要求される（池田, 1990）。一般的積極的行動は本来自主性に基づく行動であり、部員達にとってリーダーシップのあり方は関係ないのかもしれない。逆に弱い部員は自主性に乏しいと考えられ、部活動における行動はリーダー行動の影響を受けやすいのだろう。例えば、主将が協力的に補助指導してくれるのであれば、彼/彼女らの具体的行動・意欲も正の効果を受けやすい。しかし、権威的に管理される集団では、部員達は萎縮し、部活動を意欲的に練習できるとは考えに

くい。練習は主将も一緒に行う。強制的であれ受動的であれ、部員達は練習をしなければならない。部活動の特質には自主的態度を育てることが含まれている（文部省, 1989）。重要なことは、その態度が他の場面で生かされるかどうかである。本研究の結果は、部員達が部活動で自主的態度を養うことができず、部活動以外の行動も積極性を失うことを示唆している。

なお、他のリーダーシップの3群では、積極的自己主張による差が見られなかった。管理型主将群では権威的管理のみが高いことから、主将の厳格さが部員の積極的自己主張と一般的積極的行動との関係に強くする主要な要因であることも推察される。特性論の観点より、リーダーシップの影響を強く及ぼす特定の要因を探ることができれば、部員の個人特性に応じた効果的なリーダーシップを具体化させることに寄与することも考えられる。

本研究の第3の目的は、部活動に満足する部員は学校生活全体にも満足しているかどうかを明らかにすることであった。全体的に、積極的自己主張の強い部員は学級や友達、学校全体に満足している。一方、リーダーシップの側面では、消極型主将の集団に属する部員は他3群より極度に満足感が低い。これらは大筋において部活動に関する結果にあてはまる。つまり、部活動への満足感が高い部員は学校生活全体への満足感も高かった。このことは、部活動への満足感が学校生活全体への満足感にも結びつくことを示唆する。したがって、仮説3は支持を得たと考えられる。部活動は学校生活をより充実し、豊かにする活動である。その意味では当然予想された結果かもしれない。しかし、現在では部活一辺倒、部活動の過熱化など、部活動のあり方について多くの問題が議論されている（城丸・水内, 1991）。本研究で明らかにされた結果は、積極的自己主張を育成することが多くの問題点を改善する手掛かりとなるだけでなく、学校適応感の向上につながることを示唆している。

ところで、部活動の目的は基本的に男女共通である。満足感や具体的行動・意欲は生徒自身の意識や周囲の環境に強く規定される。個人差も大きく、そこでの性差が各性において一貫性をもつとは思えない。以上の理由から、本研究では、男女間の差については検討しなかった。また、本研究では運動部のみを調査対象として分析した。部活動には運動系だけでなく文化系の部も存在している。それゆえ、本研究の結果が部活動全般にあてはまるとはいい難い。部活動の問題を取り上げる場合、運動部と文化部など活動形態の違いについても考慮していかなければならない。部の特質を含めた今後の分析が必要である。

以上に示した本研究の知見は、部員の積極的に自己主張する態度が主将との人間関係の

あり方を規定すること、その態度の規定は部活動や学校生活への満足感に対してもあてはまること、さらに権威的な主将のもとでは具体的行動・意欲を規定することを示唆するものといえよう。すなわち、学校適応における積極的自己主張の重要性が示された。積極的自己主張が具体的行動・意欲につながり、そこでの達成感が満足度に影響することが推察できる。充実した部活動のためには、主将との人間関係が前提となること、部活動への満足感や学校生活全体にも反映されること、そのためには積極的自己主張が重要な態度であることが考えられる。本研究の結果は、生徒自身が積極的に自己主張できる力を育むこと、それによって集団内の人間関係を充実させることが、よりよい学校生活に結びつくことを示している。本研究は質問紙による同一の方法によって調査対象者の反応傾向を測定したものである。したがって、主将との人間関係、部活動への満足感、学校生活への満足感、具体的行動・意欲の4つの変数を関連づけるには限界がある。今後、積極的自己主張の発達と学校適応の変化について継続的に調査するなど、4変数の関連性を追究することが求められる。

第2節 積極的自己主張と主将のリーダーシップとの関係における中学生と高校生の違い

本章1節では、部活動や学校生活への積極性および満足感において、部員の積極的自己主張と主将の技術指導や人間関係調整に積極的な指導が重要な意味をもつことが示唆された。

部活動は中学以降本格的に遂行され、とりわけ中学生と高校生の活動が盛んである。両者の活動の目的は基本的に変わらないが、人間関係のあり方や学校生活への影響力が同じかどうかは不明である。例えば、全員参加を原則とした中学校は61.2%、高等学校は21.4%であることから(文部省,1996)、自主性が両者の間で異なるかもしれない。また、高校生になると練習量も増加し、部員の求めるリーダー像は変化するかもしれない。運動部の各種大会の規模を考えると、その社会的影響力は高校生の方が大きいと思われる。これらの問題が明らかにされれば、生徒の発達状態を考慮した指導のあり方を検討する上で意義があると思われる。

しかし、中学生と高校生の差については今のところ特定の仮説を設定するだけの理論的根拠がない。そこで、本研究では、部活動や学校生活への満足感における積極的自己主張とリーダーシップとの関係について、中学生と高校生の結果を探索的に比較する。

方 法

調査対象者

調査対象は、本章 1 節の中学運動部員 2 年生 342 名（男子 207 名，女子 135 名）に加え、A 県内私立高等学校の運動部員 2 年生 152 名（男子 98 名，女子 54 名）であった。いずれの部員も主将は務めていなかった。なお、高校生の運動部選出にあたっては、中学生と同様に、日本体育協会に加盟する中央競技団体の競技種目であることを条件とした。そのため、本章 1 節で選出された部の他に、水泳，テニス，山岳の各部員が加わった。

手 続

本研究では、吉村（1997）で作成された部員の自己表現・主張測定尺度，主将のリーダーシップ測定尺度，部員の満足感測定尺度が用いられた。各項目に対しては、5 件法で回答させた。

調査の実施

調査は、1991 年 10 月中旬から 11 月初旬にかけて、各学級の担任教師に依頼し、ホームルームの時間などを利用して無記名回答の集団調査を実施した。

結 果

積極的自己主張とリーダーシップとの関係における中学生と高校生の違い

本研究は、積極的自己主張とリーダーシップがどの程度満足感に影響を与えているかを発達的にみるための手掛かりとして、中学生と高校生の違いを探索的に検討するものである。このことは、積極的自己主張，主将のリーダーシップ，および中学生か高校生の校種による三要因の交互作用を検討して、積極的自己主張とリーダーシップとの関係が中学生と高校生で異なることを見出すことにある。なお、対象者の積極的自己主張やリーダーシップの類型は、本章 1 節の分析に基づいて行われた。

ところで、高校生の消極型主将群の人数が少ない ($N=2$) ことから、消極型主将群を分析の対象から外し、各満足感の平均得点を従属変数として積極的自己主張 (2) × リーダーシップ (3) × 中学生・高校生 (2) の三要因分散分析を行った (多重比較は有意水準を $\alpha=0.05$ とした Tukey の HSD 法)。高校生の各変数における平均および標準偏差は Table 3-2-1 に示した。

分析の結果、積極的自己主張 H 群は積極的自己主張 L 群より、「部活動における主将へ

の満足」($F(1, 248) = 19.41, p < .01$), 「主将との関係のよさ」($F(1, 248) = 21.77, p < .01$),

Table 3-2-1 各変数における平均点および標準偏差 (高校生)

リーダーシップ			管理型		積極型		民主型	
積極的自己主張			H群	L群	H群	L群	H群	L群
尺度	因子	N	7	13	24	11	15	20
満 足 へ の 満 足	I 部活動の主将		3.24 (0.69)	2.81 (0.71)	3.96 (0.73)	3.56 (0.86)	4.12 (0.72)	3.66 (0.46)
	IV 関係のよさ		3.14 (0.78)	2.48 (0.76)	3.78 (0.90)	3.64 (1.10)	4.23 (0.59)	3.79 (0.75)
満 足 へ の 満 足	II 部の活動その ものへ		4.00 (0.77)	3.72 (0.71)	4.12 (0.93)	4.31 (0.38)	4.09 (0.74)	3.79 (0.88)
	III 部員の人間関 係		4.23 (0.53)	3.38 (0.51)	4.30 (0.68)	4.31 (0.78)	4.13 (0.84)	4.07 (0.53)
度 活 へ の 満 足	V 学級・友達等		4.11 (0.65)	3.69 (0.79)	4.30 (0.78)	4.14 (0.47)	4.25 (0.55)	4.10 (0.65)
	VI 学習		3.61 (0.53)	2.77 (0.69)	2.89 (1.01)	3.18 (0.48)	3.13 (0.90)	2.97 (0.72)

N: 高校生の人数, () 内が標準偏差, 中学生の平均値と標準偏差は本章 1 節参照

「部の活動そのものへの満足」($F(1, 251) = 5.49, p < .05$), 「部員相互の人間関係への満足」($F(1, 249) = 5.03, p < .05$), 「学級・友達・学校全体への満足」($F(1, 252) = 11.72, p < .01$) において有意に高かった。中学生と高校生の間には有意な差は認められなかった。

リーダーシップについては, 「部活動における主将への満足」($F(2, 248) = 38.54, p < .01$), 「主将との関係のよさ」($F(2, 248) = 30.80, p < .01$), 「部の活動そのものへの満足」($F(2, 251) = 11.57, p < .01$), 「部員相互の人間関係への満足」($F(2, 249) = 17.06, p < .01$) において積極型・民主型両主将群がともに管理型主将群より有意に高く, 「学級・友達・学校全体への満足」($F(2, 252) = 3.31, p < .05$) においては積極型主将群が管理型主将群より有意に高かった。中学生と高校生の間には有意な差は認められなかった。

また「主将との関係のよさ」では, リーダーシップと中学生・高校生の交互作用がみら

れた ($F(2, 248) = 3.30, p < .05$)。単純主効果の検定を行ったところ、民主型主将群において高校生の方が中学生よりも高い値を示した ($t(85) = 2.41, p < .05$) が、他群で校種間の差はなかった (Figure 3-2-1)。

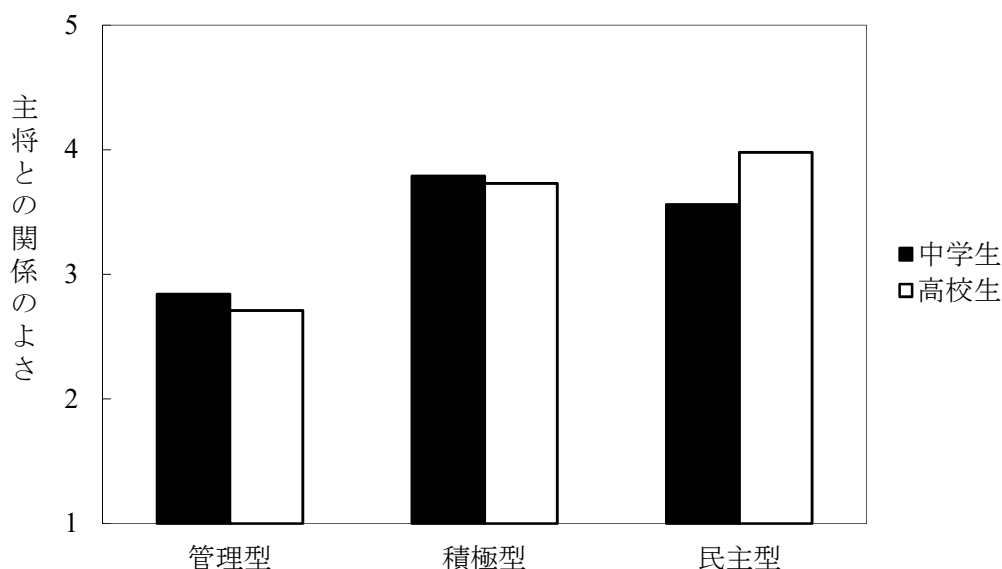


Figure 3-2-1 主将との関係のよさにおけるリーダーシップと中学生・高校生の関係

考 察

本研究では、部活動と学校生活への適応感における積極的自己主張とリーダーシップとの関係が中学生と高校生の間で異なるか否かを検討した。以下では、中学生と高校生の違いに絞って若干の考察を行う。

本研究では、中学生と高校生間に有意差はあまりみられなかった。その中で、ただ1つ、主将のリーダーシップを「民主型主将」と評定した部員の集団では、高校生が中学生より「主将との関係のよさ」を有意に高く評定していた。高校生の方が、自己の独自の考えや存在を認められることに強く期待するのかもしれない。この結果に積極的自己主張は関係してなかったが、リーダーシップの問題を検討する際、中学生と高校生の違いも考慮していく必要性が示されたといえる。

なお、中学生のデータを特定の高校の回答と比較したことから、この結果をそのまま一般化することはできない。今後、調査対象の数や種類をさらに増やした上での検討や縦断

的な調査検討が望まれる。

このように、本研究の結果は、探索的な検討として中学生と高校生の違いを受け止めなければならない。それでも、発達差を考慮する必要性が示唆されたことは、充実した部活指導のあり方を具体化させる上で意義があったと思われる。

第3章の要約とまとめ

本章では、部活動への積極性や満足感と主将のリーダーシップとの関係を規定する部員側の要因として、自己主張の積極性を取り上げた。

まず、第1節は、運動部における主将の人間関係と部員自身の積極的自己主張の視点から部活動への積極性や満足感について検討したものであった。中学生の運動部員 342 名を対象として、質問紙法によって実施された。主な結果は次の通りであった。全体的に、積極的自己主張の強い部員（積極的自己主張 H 群と命名）は、主将や部活動に対する満足度が高かった。また、リーダーシップについては、技術指導や人間関係調整に積極的な点で共通する主将の集団（積極型主将群と民主型主将群）においても、部員の満足度が全体的に高かった。さらに、これらに該当する部員は、学校生活への積極性や満足感も全般的に高かった。このことから、積極的に指導する主将の下で、部員たちは部活動への積極性や満足感を高めているが、そうでない主将の下の場合、各部員が積極的に自己主張できていれば、部活動への積極性や満足が高まること、さらには学校生活全般に対しても正の効果を与えることが示唆された。

なお、一般的積極的行動においては、技術指導や人間関係調整に消極的であるが厳格なリーダーシップ（管理型主将群）の下で、積極的自己主張が弱い部員が強い部員よりも低かった。一般的積極的行動は、趣味や特技に対して積極的に取り組んでいるか否かに関するものである。部活動とは直接の関係はない。しかし、部活動の意義の1つに自主的態度を育てることが含まれている。一般的積極的行動が低いことは自主的態度が十分に育っていないことと関連があると思われる。このことは、積極的自己主張 L 群が管理型主将群において主将に委縮してしまい、その結果として自分の関心あることに対する積極性を十分に養うことができなかつたことが示唆される。それゆえ、部活動を通して自主的態度を育てるためにも、積極的自己主張の育成が求められることが考えられた。

次に、第2節は、第1節の中学運動部員に高校運動部員 152 名を加えて、部活動や学校生活への満足感に対する運動部員の積極的自己主張と主将のリーダーシップとの関係を検

討したものであった。調査は質問紙法によって実施された。その結果、中学生と高校生において、積極的自己主張が高い部員や主将の指導が積極的な部（積極型主将群と民主型主将群）において、満足感が高いことで共通していた。ただ1つ、指導に積極的であるが厳格ではないリーダーシップの下で、高校生が中学生より主将との関係のよさを高く評定していた。自己主張の関連性は見られなかったものの、高校生の方が自己の独自の考えや存在を認めてもらいたいことを強く期待していることも推察された。

以上のことから、積極的な自己主張ができていると思われる部員は、全般的に部活動や学校生活全般に対する積極性も満足感も高かった。したがって、本章の両研究を総合すると、部活動に積極的に取り組み満足し、さらには学校生活も実り豊かにしていくためには、中学生・高校生いずれにおいても、部員の積極的自己主張の態度を育成することが求められると考えられる。逆に、部活動や学校生活において積極的に取り組み満足していることから、当該部員の自尊心が高まり、自己主張が積極的になることも考えられる。因果関係は不明であるが、本章の研究より、積極的自己主張と部活動および学校生活への積極性や満足感と深い関連があることが示唆された点で意義があったと思われる。

第4章 運動部員の主導的自己主張と主将のリーダーシップとの関係

第3章では、部活動への積極性や満足感を高めるために、部員側に求められるスキルとして積極的な自己主張が示唆された。ただし、自己主張が積極的であったとしても、自分のことばかり主張して他者への配慮を欠く主導的な自己主張であれば、共感しあうことができず、人間関係に歪みが生じるだろう。主将のリーダーシップの意義を肯定的に受け入れることも難しいと思われる。その結果、積極性や満足感も低くなると予想される。すなわち、部員には、主導的な自己主張を抑えて協力しあいながら活動することも求められるのである。そこで、本研究では、衝動的、軽率で他者への配慮に欠けたり支配的な面や頑固さが顕著であったりする自己主張（以下、主導的自己主張と呼ぶ）について検討することとする。

第1章において、主導的自己主張が強い場合、他者から敬遠されやすいことが考察された。それゆえ、部員同士の仲間関係をまとめる上で、主導的自己主張が強い部員に対する主将のリーダーシップのあり方が問われることとなる。とりわけ、リーダーとフォロワーが実りある相互作用を行うには、フォロワー自身のコミュニケーション・スキルも不可欠となることから（淵上, 2002）、部員の積極的行動や満足感は、その部員が主導的自己主張を抑制して、主将のリーダーシップを肯定的に受け止め、解釈することが求められると推察される。しかし、主将のリーダーシップ研究において、部員の主導的自己主張との関係が十分に検討されてきたとはいえない。そこで、第1節では主導的自己主張を取り上げ、各特性の強弱に応じた部員の部活動に対する積極性や満足感と主将のリーダーシップの関係を検討する。

なお、第2章においても検討されたように、人間関係は常に流動的である。特に、チームが結成されて間もない時期と、主将をはじめとする最上級生の引退が間近な主将引退期では、部員による主将のリーダーシップの捉え方は異なるだろう。主導的自己主張が強い部員もそのまま放置していると、部のまとまりはどんどん悪化し、活動そのものへの負の影響も懸念される。そこで、第1節の研究を新入大会終了後に実施し、次に第2節として主将引退期における主導的自己主張に焦点を当てて、主将のリーダーシップと部員の積極性や満足感の関係が、主導的自己主張に応じて異なるか否かについて検討する。その結果、主導的自己主張の抑制の重要性と時期による違いについて吟味する。

第1節 主導的自己主張と主将のリーダーシップとの関係

中学1年生にとって、部活動は先輩と後輩の組織的関係を初めて本格的に体験する場である。Graen (2003) より、組織集団における成員の士気や満足感はリーダーとの関係に規定されるといえる。本研究では、運動部で積極的に活動し、満足していく（以下、適応感と呼ぶ）ための主将と部員の間を関係を検討することとする。

部活集団は、主将のリーダーシップによって統率される。その効果はリーダー側だけでなく、成員側の個人特性によっても異なる (Fiedler, 1967)。野上 (1997) によれば、1年生部員に対する主将の集団維持は正の効果だが、圧力 P は負の効果が現れやすかった。主将から受ける注意の効果は、丁寧な指導が前提になるのである (坂西, 1989)。他方、吉村 (1997) では、積極的に自己主張する部員は主将のリーダーシップに関係なく部活動へ適応していると考えられた。

しかし、たとえ自己主張が積極的であったとしても、その態度が他者への配慮を欠く主導的なものであれば（以下、主導的自己主張と呼ぶ）、共感しあうことができず、人間関係に歪みが生じるだろう。吉村 (1997) で検討された自己主張は積極性についてであり、他者への配慮には触れていない。部活動で共通の関心を追及する過程では、積極的な自己主張と同時に、主導的自己主張を抑えて協力しあいながら活動することも求められるのである。

坂西 (1994) では、利己的な中学生は他者の心情を察した対応が苦手で、自己主張も十分発達していなかった。親密な関係を築くためには、人の話を聞き、理解する必要もある。その場合、相手の話を遮らない、話題を変えない、道徳的判断や倫理的非難をしない、話者の感情を否定しない、時間の圧力をかけない、の5点を心がけなければならない (相川, 2000)。主導的自己主張とは、自己主張が積極的であるものの、以上の5点が苦手な人と捉えられるだろう。部員の主導的自己主張と主将のリーダーシップの関係が明らかにされれば、意欲的に取り組み、充実した部活動を送る上で、部員の個人的、社会的態度に注目した主将の指導の有効性、および両者の人間関係を考察できる点で意義があると思われる。

そこで、本研究では、部員の個人特性として主導的自己主張を取り上げ、その程度に応じて主将のリーダーシップと部員の適応感の関係が異なるかを検討する。部活動への加入は生徒の任意であることから、競技への成長欲求は高いと予測される。Lippitt & White (1943) では、放任型リーダーにおける成員の態度は怠惰で作業の質も量も最低であった。それゆえ、指導に消極的な主将の部では、部員の士気が削がれ、部活動への適応感も低い

と思われる。しかし、小塩（1998）では、自己愛傾向の自己主張は評価過敏および友人関係の積極的楽しさと正の相関が、友人関係の気遣いとは負の相関が認められた。消極的で放任的な主将は細かい指示を出さないことから、部員は主将から評価を受けることが少ない。つまり、主導的自己主張の強い部員は、他者を気遣わずに主張し、主将からも干渉されないことから、自己の欲求が満たされやすく、適応感を高く捉えることが予測される。逆に、仲間を気遣いやすいと推測される主導的自己主張の弱い部員にとって、怠惰な雰囲気では、自己の欲求まで満たす活動は期待できない。それゆえ適応感は低いと思われる。したがって、消極的で厳格ではない主将の部において、主導的自己主張が強い部員は、自分自身の部活動への積極性や満足感を高いと捉えていることが予測される。

技術と人間関係に積極的な指導が部員の適応感に正の効果をもたらすことは、*performance* と *maintenance* の両機能から検討された PM 理論（三隅, 1984）より当然といえる。Lippitt & White（1943）からは、民主的な主将でなければ部員の適応感は低いことが示唆される。しかし、両者の指導に積極的な主将の圧力に応じた適応感の違いを検討する上で限界がある。坂西（1989）では、技術と集団維持の指導に積極的であっても、管理の強弱に応じて部員の不満が異なっていた。それゆえ、計画と圧力を P 機能にまとめた従来の PM 理論の限界も示唆された。Fleishman & Harris（1962）が指摘したように、配慮・圧力の要因も重要なのである。部活動においても計画 P と圧力 P の効果の違いが示唆されている（野上, 1997）。リーダーシップと部員の特性を組み合わせた本研究でも、技術指導と圧力をわけて、リーダーシップを類型化することが望ましい。なぜなら、圧力の捉え方は主導的自己主張に応じて異なることが推測されるからである。

例えば、利己的な中学生は、自分の間違いに気づいても言いほる（坂西, 1994）。主導的自己主張が強い部員にとって、厳格に指導する主将は自己の欲求が妨害される要因となる。技術指導や人間関係調整に関しては積極的であるが厳格ではない主将に比べると、支配・服従の相補的な役割を受け入れ難く、両者の衝突が生じやすいだろう。両者の歩み寄りも期待できず、関係は改善しないことが予測される。一方、主導的自己主張が弱い部員は主将の意図に気遣いやすいことが、小塩（1998）より示唆される。それゆえ、相補的な役割を受け入れ、仮に衝突が生じて、より悪化させる言動は慎むだろう。つまり、積極的かつ厳格な主将の部において、主導的自己主張が強い部員は、弱い部員に比べ、部活動への積極性や満足感は低いことが予測される。

部活集団は基本的に同性による集団である。Wheeler & Nezlek（1977）によると、女子

は、同性友人に同じ悩みの共有を求めやすかった。悩みを開示しあうことで親密になることから（磯貝, 1992）、主将の厳格な指導を受けて不満が生じた場合、女子同士はその不満を共有し、部員間の関係を強化することが推測される。その際、主導的自己主張が強ければ、主将に歩み寄ることは困難となる。主将との関わりを回避することによって、不満は解消せず、部活動への適応感も低いだろう。ただし、日本体育協会（1986）では、女子は主体性に欠けるが、指導者がやらせればやることが示唆された。強制的であれ、厳格で積極的な指導によって女子は積極的に行動することも予測される。したがって、女子の場合、積極的で厳格なリーダーシップの下において、主導的自己主張が強い部員の部活動への満足感は低いことが予測される。

一方、男子の友人関係と特徴として、スポーツについて話すことが挙げられる（Aries & Johnson, 1983）。男子は同じことをすることが好きな人を親友に求めている（Sherrod, 1989）。それゆえ、同じ部に所属する男子は、競技を通じて友人関係を発展させることが予測される。主将が厳格であっても、積極的な指導であれば、同じ目標を志す主将の言動を、彼らは有益な情報と捉え、積極的に受け入れるだろう。つまり、利己的表現に関係なく、仲間関係を発展させることが考えられる。したがって、厳格で積極的な主将の部における主導的自己主張の違いは、男子では見られないことが予測される。

以上のことから、本研究では、次の2つの結果を予測して、吟味することとする。

仮説 1：主将が技術指導や人間関係調整に消極的かつ厳格ではない場合、主導的自己主張が強い部員は、主導的自己主張が弱い部員に比べると、部活動への積極性や満足感が高い。

仮説 2：女子の場合、主将が技術指導や人間関係調整に積極的で厳格な部において、主導的自己主張が強い部員は、主導的自己主張が弱い部員に比べると、部活動への満足感が低い。

方 法

調査対象者

調査対象者はA, B 両県内の公立中学校 8 校の運動部員 1 年生 638 名（男子 379 名、女子 259 名）で、主将を務めている者はいなかった。なお、対象者が所属していた運動部の競技種目は、剣道、サッカー、柔道、水泳、ソフトテニス、ソフトボール、体操、卓球、テニス、軟式野球、バスケットボール、バレーボール、ハンドボール、陸上競技であった。

手 続

調査にあたっては、本研究で分析の対象とする次の 3 尺度を含む調査票が作成された。

1. **主導的自己主張に関する尺度の作成** 本研究では、主導的自己主張を測定するにあたり、積極的であるが他者への配慮に欠く自己主張である点で共通する吉村（2005b）の利己的表現尺度を用いた。この尺度は、坂西（1994）の利己的意識・行動評定項目や相川（2000）が指摘した 5 点を参考に、自己ばかりを主張し、相手との相互理解を意識しない内容に関する 10 項目を作成したものである（Table 4-1-1 参照）。

各項目については「ぜんぜんあてはまらない：1 点」、「あてはまらない：2 点」、「あまりあてはまらない：3 点」、「ややあてはまる：4 点」、「あてはまる：5 点」、「たいへんよくあてはまる：6 点」の 6 点尺度法で回答させた。以下の尺度も同様である。

2. **主将のリーダーシップ尺度** 吉村（2005a）で作成された技術指導、人間関係調整、圧力に関するリーダーシップ尺度 24 項目を用いた。なお、第 3 章 1 節で取り上げた厳格さの雰囲気に関する項目については、因子分析を行うと、当該項目の因子負荷量がやや低かった。それゆえ、本研究では当該項目を除外することとした。また、本研究ではリーダーシップの影響が部員側の解釈によっても成立することを重視して、リーダーシップの測定を部員による評定とした（Table 4-1-2 参照）。

3. **部活動への積極性や満足感に関する尺度の作成** 吉村（1997）の具体的行動・意欲、満足感測定尺度を参考に、主将や部活動への満足、積極的行動に関する 23 項目を、部活動への適応感尺度として作成した（Table 4-1-3 参照）。

調査の実施

調査は、秋の新人大会が終了した直後の 2002 年 11-12 月に、各学級の担任教師に依頼し、ホームルームの時間等を利用して無記名回答の集団調査を実施した。

結 果

まず、尺度の妥当性と信頼性に関連する検討を行った。尺度得点は項目あたりの平均値を用いた。本研究の統計解析は、クラスター分析で STATISTICA 2000 を、その他は SPSS 11.0J を用いた。

主導的自己主張に関する尺度の分析

1. **構成概念妥当性の検討** 構成概念妥当性を検討するために、尺度得点とエゴグラム of FC、CP 各得点、YG 性格検査の R 得点との相関を検討した。

FC, CP 両得点については、638 名から無作為に選んだ 138 名を、R 得点も無作為に選んだ 234 名を対象に調査を行い、いずれも本尺度と正の相関が認められた (FC: $r=.46$, $p<.01$; CP: $r=.32$, $p<.01$; R: $r=.37$, $p<.01$)。つまり、本尺度は自分勝手に他人への配慮に欠ける点、支配的な面や頑固さが顕著である点、衝動的、軽率な点についての構成概念妥当性を有すると判断された。

2. 信頼性の検討 まず、638 名のデータをもとに、項目－全体相関を算出すると .36－.59 (すべて $p<.01$) の範囲に分布していた (Table 4-1-1)。Cronbach の α 係数は .81 であった。次に、155 名を無作為に抽出し、3 週間の期間において二度の評定を実施し、各回の尺度得点の相関係数 (以下、安定性) を算出すると .79 であった。項目－全体相関、 α 係数、再検査による安定性の検討より、尺度の信頼性は保たれているとよいだろう。

Table 4-1-1 主導的自己主張に関する尺度の項目－全体相関

主導的自己主張に関する尺度の項目	項目－全体相関
その場の話を止めて急に自分が話したい話題に変えることがある	.59**
自分が言いたいことはできるだけ多くのことを話してしまう	.56**
つつい自分の意見を友達に押しつけてしまうことがある	.55**
友達が他の人と話している時、途中でもその友達に話しかけることがある	.53**
友達と話している時、同時に話し始めたら話を相手に譲らず自分の方が話す	.48**
自分は友達の話聞くよりたくさん話して話の中心になることが多い	.48**
友達と話す時、相手の話を丁寧に聞くより自分が次に話すことを考える	.46**
友達から喋りすぎと言われることがある	.44**
友達の話聞いている時早く話し終えてほしいと思うことがある	.40**
自分がしたいことをするために友達に大声で命令したり怒鳴ったりすることがある	.36**

** $p<.01$

主将のリーダーシップ尺度の分析

1. 因子分析の結果 24項目の中で運動部顧問教員3人中2人以上が「主将が果たすべき指導的役割にあてはまる」と判断した20項目について因子分析（最尤法）を行った。固有値1.0以上で4因子を抽出し、プロマックス回転を行った。回転後の因子負荷量がいずれか一方の因子に対して.40以上を示した項目を尺度得点の算出として採用した。累積寄与率は54.3%、因子間相関は.40-.67であった（Table 4-1-2）。第1因子は、技術面の指導や計画立案に関する7項目であることから、「技術指導」と命名された。第2因子は、部の人間関係の調整に関する5項目であることから、「人間関係調整」と命名された。第3因子は、部の決まりや活動への参加を厳格に指導する態度に関わる5項目であることから、「圧力」と命名された。第4因子は、部を中心となってまとめる態度に関する3項目であることから、「統率」と命名された。

2. 各因子尺度の信頼性の検討 各因子尺度のCronbachの α 係数はそれぞれ.89, .86, .76, .82であった。無作為に抽出した81名に対する安定性は、それぞれ $r=.81, .85, .86, .84$ であった。したがって、各因子尺度の信頼性は保たれているといっていよう。

部活動への積極性や満足感に関する尺度の分析

1. 因子分析の結果 23項目について因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行い、リーダーシップ尺度と同じ条件において、4因子解の20項目が採用された。その20項目について改めて因子分析を行った結果がTable 4-1-3である。累積寄与率は57.0%、因子間相関は.37-.69であった。第1因子は、主将に対する満足感や信頼感に関する6項目であることから、「主将への満足」と命名された。第2因子は、部の課題に対して積極的に取り組む内容に関する6項目であることから、「部活動への積極的行動」と命名された。第3因子は、部活動への雰囲気やその意義に関する5項目であることから、「部活動への満足」と命名された。第4因子は、部員同士の関係に対する満足に関する3項目であることから、「部の仲間関係への満足」と命名された。

2. 各因子尺度の構成概念妥当性の検討 各因子尺度得点と特別活動への態度尺度（高瀬・内藤・浅川・古川, 1986）との相関係数を求めた。73名を無作為に抽出し調査を行った結果、それぞれ.52, .63, .75, .65であった（すべて $p<.01$ ）。したがって、各尺度は部活動に対して熱心に取り組む、満足している点についての構成概念妥当性を有すると判断された。

Table 4-1-2 リーダーシップ尺度のプロマックス回転後の因子負荷量

リーダーシップ尺度の項目／因子	I	II	III	IV	h ²
技術やコツを上手に教える	.83	.08	.04	-.10	.64
反省したことは次に生かすように指導する	.78	-.01	.04	-.02	.56
部員みんなができるような計画を立てる	.76	-.07	.03	.08	.58
練習の内容や計画を部員が分かるように教える	.73	-.09	-.06	.18	.57
失敗した時等、失敗した人を責めるのではなく、技術 について注意を与える	.60	.24	.03	-.15	.52
部の目標を中心となって立てる	.45	.13	-.03	.17	.45
練習の時は主将が自分からお手本を見せて指導する	.41	.11	.05	.26	.51
部員の悩みには親切に相談に乗ってくれる	-.02	.87	-.06	-.05	.55
部員全員が馴染めるような雰囲気を作る努力をして いる	.03	.81	-.04	.05	.62
気まずい雰囲気があると解きほぐす	-.01	.69	-.05	.16	.54
失敗した時など冗談を言ったりしてみんなを励ます	.05	.69	.05	-.14	.40
よいプレーをしたり、いい結果が出たらほめる	.08	.52	.06	.09	.45
練習に遅れたり黙って休んだら厳しく注意する	.11	-.03	.83	-.21	.45
練習中の服装が部活に相応しくなければ厳しく注意 する	-.05	.10	.70	.07	.43
厳しく命令したり注意したりする	.05	-.18	.53	.09	.29
先輩に対する態度を指導する	-.11	.07	.52	.16	.32
練習態度が悪い時には注意する	-.05	.07	.42	.37	.44
みんなで外出する時は中心になってみんなをまとめ る	-.04	-.04	.04	.90	.61
部全体をうまくまとめる	.06	.09	-.03	.75	.64
競技についてよく知っているし上手だ	.24	-.07	-.03	.56	.46
寄与率(%)	38.8	6.8	4.4	4.3	54.3
因子間相関	II	.67			
	III	.44	.40		
	IV	.65	.61	.46	

Table 4-1-3 部活動への適応感尺度のプロマックス回転後の因子負荷量

部活動への適応感尺度の項目／因子	I	II	III	IV	h ²
主将のもとで練習できることは嬉しい	.91	.04	.03	-.06	.74
主将の指導に従えば自分も上手になると思う	.90	.02	-.08	.04	.69
主将を目標に練習したいと思う	.87	-.02	-.03	-.02	.66
主将の行動や意見はいつも正しいと思う	.78	-.12	-.06	.03	.53
他の人に主将を代わってほしくない	.67	-.08	-.08	.03	.43
主将とは気持ちがよくあう	.46	.13	-.06	.15	.38
放課後の練習以外にも自分のできる目標を立てて練習をしている	-.06	.84	-.06	-.04	.52
他の人の上手なプレーやフォームはよく注意し自分でもまねをしてみる	.05	.76	-.17	.05	.42
部活に関連したスポーツや催し物のテレビ番組を進んで見る	-.07	.75	-.16	.16	.50
部活に関係する新しい知識や技術が得られる本・雑誌をよく読む	-.01	.72	-.17	.10	.46
辛い練習でも自分のために役立ちそうであれば積極的に練習している	.05	.65	.25	-.08	.68
部員の誰よりも上手になろうと真剣に努力している	.02	.55	.33	-.11	.64
部活動は楽しい	.06	-.06	.83	.10	.71
部活動には積極的に参加している	.11	.08	.73	-.06	.63
部活に来ても居心地はよくない (逆転)	-.14	.21	.70	.16	.36
部活は自分の生活にとってなくてはならないものだ	.08	.15	.64	-.10	.61
全体の練習についていだけで精一杯だ (逆転)	-.37	.05	.45	.02	.20
自分の部はみんな仲がよくて明るい	-.08	.08	-.05	.79	.56
部員みんなと一緒にいると楽しい	.01	.02	.24	.69	.65
部活では部員みんなを信頼している	.18	.01	.23	.49	.56
寄与率(%)	36.5	11.7	5.6	3.2	57.0
因子間相関	II	.40			
	III	.50	.69		
	IV	.46	.37	.54	

3. 各因子尺度の信頼性の検討 Cronbach の α 係数は、それぞれ.89, .88, .78, .84 であった。無作為に抽出した 86 名に対する安定性は、それぞれ $r=.74, .78, .74, .74$ であった。したがって、各因子尺度の信頼性は保たれていると見てよいだろう。

主将のリーダーシップの類型化

本研究の仮説は、技術指導や人間関係調整に積極的かつ圧力が強い厳格なリーダーシップ、および技術指導や人間関係調整に消極的で圧力も弱いリーダーシップに関して設定された。また、積極的であるが厳格ではないリーダーシップとの違いも予測された。そこで、全因子の尺度得点が高い群、全因子の尺度得点が高い群、圧力のみが低く他因子が高い群を予め想定して、4 因子を説明変数としたクラスター分析 (k-means 法) を行った。各群が解釈可能であること、想定した 3 類型が含まれていること、どの群にも入らない部員を最小限にすることを重視した。この分析法では、クラスターの重心の初期値設定に応じて結果が異なる場合、はっきりしない小さなクラスターが多いことが考えられる (StatSoft, 1996)。本研究では、4 類型において重心設定の違いに関係なく同じ結果が得られたことから、Table 4-1-4 の 4 群を選出した。

Table 4-1-4 類型別によるリーダーシップ各因子尺度得点の平均値 (標準偏差)

指導群	N	技術指導	人間関係調整	圧力	統率
圧力 H-積極的指導群	164	5.06 (0.66)	4.96 (0.78)	4.71 (0.57)	5.47 (0.58)
圧力 L-積極的指導群	115	4.50 (0.73)	4.24 (0.77)	2.79 (0.71)	5.31 (0.52)
圧力 L-消極的指導群	90	2.41 (0.88)	2.49 (1.02)	2.37 (1.03)	2.15 (0.89)
圧力 H-消極的指導群	269	3.73 (0.65)	3.58 (0.77)	3.75 (0.64)	3.94 (0.71)
全体	638	4.02 (1.11)	3.90 (1.14)	3.63 (1.08)	4.32 (1.31)

第 1 群は全因子の尺度得点が平均より著しく高いことから、積極的かつ厳格な指導にもっとも近いと思われる。そこで「圧力 H-積極的指導群」と命名した。第 2 群は圧力以外

の因子の尺度得点が高いことから、積極的に指導するが厳格ではないと思われる。そこで「圧力 L-積極的指導群」と命名した。第 3 群は全因子が著しく低いことから、主将がリーダーシップを遂行していない「圧力 L-消極的指導群」と命名した。最後に、第 4 群は圧力のみが平均を上回り、他の因子の尺度得点は平均を下回っていた。つまり、技術指導や人間関係調整には消極的であるが、厳しく注意し管理していると思われる。そこで「圧力 H-消極的指導群」と命名した。

主導的自己主張の群化

各対象者の主導的自己主張に関する 10 項目の平均値を算出し、その得点が全体の平均値 ($M=2.97$, $SD=0.82$) より高いか低いかに応じて 2 群化した。平均より高い部員は主導的自己主張が強い群であることから、「主導的自己主張 H 群 ($N=316$)」、逆に平均以下の部員を「主導的自己主張 L 群 ($N=322$)」と命名した。

部活動への積極性や満足感に対する部員の主導的自己主張と主将のリーダーシップとの関係

本研究の目的は、部員の主導的自己主張、主将のリーダーシップ、および性別の三要因による交互作用を検討して、圧力 L-積極的指導群では主導的自己主張 L 群よりも主導的自己主張 H 群の積極性や満足感が高いこと (仮説 1)、また圧力 H-積極的指導群では主導的自己主張 L 群の女子部員より主導的自己主張 H 群の女子部員の部活動への満足感に関する尺度得点が低いこと (仮説 2) を見出すことにある。そこで、仮説 1・2 を吟味するために、部活動への積極性や満足感に関する尺度の各因子尺度得点を従属変数として、主導的自己主張 (2) × リーダーシップ (4) × 性別 (2) の三要因分散分析を行った。多重比較は有意水準を $\alpha=0.05$ として Tukey の HSD 法を用いた。分散分析による F 値と有意水準を Table 4-1-5 に、各変数における平均値と標準偏差を Table 4-1-6 に示した。

1. 主将への満足 分散分析の結果、主導的自己主張とリーダーシップの両主効果が認められた ($F(1, 618) = 3.93, p < .05$; $F(3, 618) = 86.63, p < .01$)。多重比較の結果、前者については主導的自己主張 H 群 ($M=4.06$) が主導的自己主張 L 群 ($M=3.89$) より、後者については圧力 H-積極的指導群 ($M=4.78$) が圧力 L-積極的指導群 ($M=4.46$)、圧力 H-消極的指導群 ($M=3.75$)・圧力 L-消極的指導群 ($M=2.91$) より有意に高かった。さらに、主導的自己主張とリーダーシップの交互作用も認められた ($F(3, 618) = 3.36, p < .05$)。単純主効果の検定を行うと、圧力 L-消極的指導群で主導的自己主張 H 群 ($M=3.25$) の満足が主導的自己主張 L 群 ($M=2.56$) より有意に高かった ($t(86) = 2.92, p < .01$, Figure 4-

1-1)。

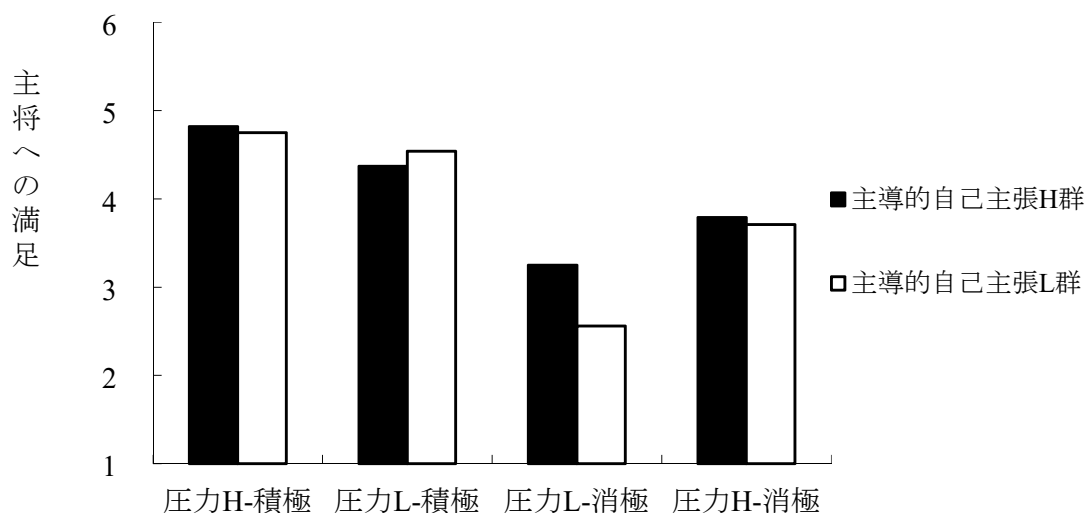


Figure 4-1-1 主将への満足における主導的自己主張とリーダーシップの交互作用

Table 4-1-5 部活動への積極性や満足感に関する各因子尺度に対する主導的自己主張 (A) × リーダーシップ (B) × 性別 (C) の三要因分散分析の F 値と有意確率

部活動への積極性 や満足感	主導的 自己主張	リーダー シップ	性別	A×B	B×C	A×C	A×B×C
I 主将への満足	3.93*	86.63**	1.29	3.36*	1.03	1.37	1.33
II 部活動への積極 的行動	5.34*	19.61**	20.67**	4.03**	2.42	2.06	1.11
III 部活動への満足	0.28	17.29**	9.83**	3.35*	0.92	0.82	0.36
IV 部の仲間関係へ の満足	0.97	21.55**	4.67*	1.82	1.39	1.07	0.41

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

Table 4-1-6 各変数における部活動への積極性や満足感の因子尺度得点の平均値（標準偏差）

リーダーシップ	主導的自己主張	性別	N	主将への満足	部活動への積極的行動	部活動への満足	部の仲間関係への満足
圧力 H-積極的指導群	H 群	男	50	4.91 (0.72)	4.98 (0.75)	4.62 (0.82)	5.07 (0.87)
		女	36	4.73 (0.90)	4.01 (1.06)	4.39 (1.09)	4.56 (1.30)
	L 群	男	42	4.72 (1.11)	5.00 (0.61)	5.08 (0.71)	5.33 (0.90)
		女	36	4.78 (0.69)	4.52 (0.90)	4.92 (0.95)	4.76 (1.18)
圧力 L-積極的指導群	H 群	男	23	4.12 (0.85)	4.37 (1.13)	4.61 (1.22)	4.80 (1.10)
		女	26	4.62 (0.72)	4.08 (0.90)	4.45 (0.97)	4.46 (1.20)
	L 群	男	30	4.46 (0.75)	3.92 (1.18)	4.60 (1.07)	4.57 (1.10)
		女	36	4.63 (0.67)	4.04 (0.83)	4.40 (0.83)	4.46 (1.24)
圧力 L-消極的指導群	H 群	男	25	3.42 (1.44)	4.30 (1.07)	4.37 (1.09)	4.12 (1.55)
		女	11	3.09 (1.59)	3.78 (1.48)	3.66 (1.43)	4.00 (1.72)
	L 群	男	33	2.35 (1.20)	3.58 (1.53)	4.01 (1.22)	3.50 (1.44)
		女	20	2.78 (0.87)	3.34 (0.87)	3.54 (1.17)	3.62 (1.19)
圧力 H-消極的指導群	H 群	男	87	3.80 (0.85)	4.27 (0.92)	4.38 (0.85)	4.38 (0.94)
		女	56	3.78 (0.92)	3.95 (1.00)	4.02 (1.06)	4.02 (1.20)
	L 群	男	88	3.65 (1.04)	4.10 (0.90)	4.15 (0.99)	4.13 (1.07)
		女	36	3.77 (0.60)	3.61 (0.89)	4.18 (0.86)	4.22 (1.05)

2. 部活動への積極的行動 主導的自己主張，リーダーシップ，性別の各主効果が認められた ($F(1, 619) = 5.34, p < .05$; $F(3, 619) = 19.61, p < .01$; $F(1, 619) = 20.67, p < .01$)。多重比較の結果，主導的自己主張については主導的自己主張 H 群 ($M=4.22$) が主導的自己主張 L 群 ($M=4.01$) より，リーダーシップについては圧力 H-積極的指導群 ($M=4.63$) が圧力 L-積極的指導群 ($M=4.10$)，圧力 H-消極的指導群 ($M=3.98$)，圧力 L-消極的指導群 ($M=3.75$) より，性別については男子部員 ($M=4.31$) が女子部員 ($M=3.91$) より，

それぞれ有意に高かった。また、主導的自己主張とリーダーシップの交互作用も認められ ($F(3, 619) = 4.03, p < .01$)、圧力 L-消極的指導群で主導的自己主張 H 群 ($M=4.04$) の満足が主導的自己主張 L 群 ($M=3.46$) より有意に高かった ($t(87) = 2.39, p < .05$, Figure 4-1-2)。

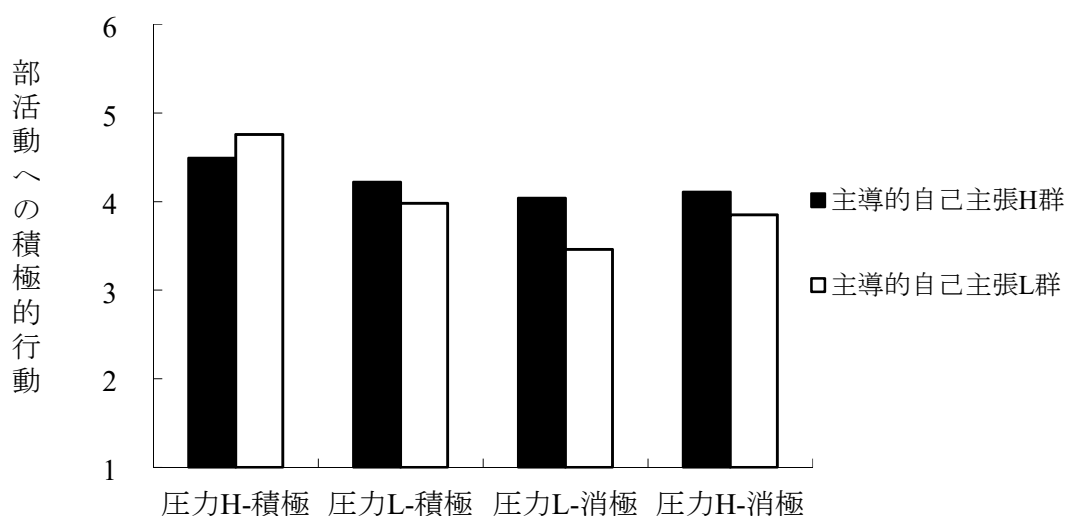


Figure 4-1-2 部活動への積極的行動における主導的自己主張とリーダーシップの交互作用

3. 部活動への満足 リーダーシップと性別の両主効果が認められた ($F(3, 611) = 17.29, p < .01$; $F(1, 611) = 9.83, p < .01$)。多重比較の結果、前者については圧力 H-積極的指導群 ($M=4.75$) と圧力 L-積極的指導群 ($M=4.51$) が圧力 H-消極的指導群 ($M=4.18$) と圧力 L-消極的指導群 ($M=3.89$) より、後者については男子部員 ($M=4.48$) が女子部員 ($M=4.20$) より、それぞれ有意に高かった。また、主導的自己主張とリーダーシップの交互作用も認められ ($F(3, 611) = 3.35, p < .05$)、圧力 H-積極的指導群で主導的自己主張 L 群 ($M=5.00$) が主導的自己主張 H 群 ($M=4.51$) より有意に高かった ($t(159) = 3.42, p < .01$, Figure 4-1-3)。

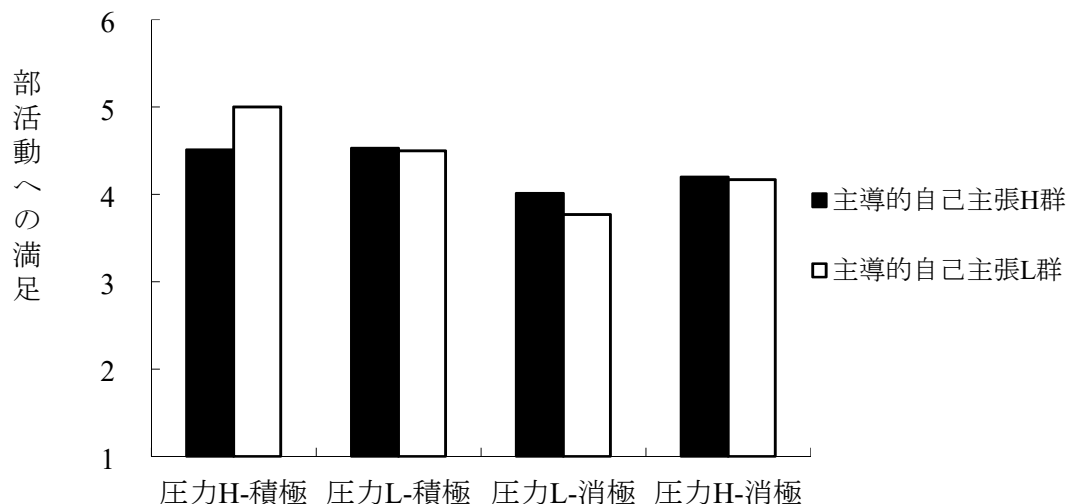


Figure 4-1-3 部活動への満足における主導的自己主張とリーダーシップの交互作用

4. 部の仲間関係への満足 リーダーシップと性別の両主効果が認められた ($F(3, 617) = 21.55, p < .01$; $F(1, 317) = 4.67, p < .05$)。多重比較の結果、前者については圧力 H-積極的指導群 ($M=4.93$) が他の 3 群より、また圧力 L-積極的指導群 ($M=4.57$) が圧力 H-消極的指導群 ($M=4.19$) と圧力 L-消極的指導群 ($M=3.81$) より、さらに圧力 H-消極的指導群は圧力 L-消極的指導群より、それぞれ有意に高かった。他方、性別については男子部員 ($M=4.49$) が女子部員 ($M=4.23$) より有意に高かった。

考察

本研究では、中学運動部員を対象に、部活動への積極性や満足感に対する主導的自己主張と主将のリーダーシップの関係を検討した。以下、得られた結果に基づいて 2 つの仮説の検証に焦点を絞り考察を行う。

本研究の仮説 1 は、圧力 L-消極的指導群で、主導的自己主張が強い部員の部活動への積極性や満足感は、主導的自己主張が弱い部員に比べると高いというものであった。本研究では、全面的に消極的な圧力 L-消極的指導群が、ここでの指導に消極的かつ厳格ではないリーダーシップに該当すると考えられる。分析の結果、主将のリーダーシップを「圧力 L-消極的指導」と評定した群において、主導的自己主張得点が低い部員に比べると、高い部員の方が主将に満足し、部活動への積極性も高かった。すなわち、仮説 1 は主将へ

の満足、部活動への積極的行動において支持されたといえる。

消極的かつ厳格でない主将のリーダーシップが主導的自己主張の弱い部員の期待に添えないとすれば、部員の主将への不満が高まり、部活動に対する積極性が低くなるのだろうか。逆に、主導的自己主張が強い部員にとって、消極的な主将は対立することもなく、自己の欲求が満たされやすいと考えられる。例えば、苦しい練習を避けたいと思っていれば、消極的かつ厳格でない主将への満足が主導的自己主張 L 群より高くなるのはむしろ自然であろう。一方、努力して練習しているからこそ、高い目標に到達できず、自己の積極的行動をかえって低く評定することも考えられる。部員の要求水準とその達成感との関わりを含めた検討が求められる。

本研究の仮説 2 は、圧力 H-積極的指導群で、主導的自己主張が強い女子部員は、主導的自己主張が弱い部員に比べると、部活動への積極的行動が高いが、満足感は低いというものであった。本研究では性別を含む交互作用は認められなかったが、主将のリーダーシップを「圧力 H-積極的指導」と評定した群において、主導的自己主張 L 群の部活動への満足が著しく高かった。部員の成長欲求は厳格で積極的なリーダーシップによって充足されていることが示唆される。ただし、主導的自己主張 H 群の部活動への満足得点も決して低くはなかった ($M=4.51$)。主将の厳格で積極的なリーダーシップによって、彼/彼女らが自分勝手な行動を慎むようになり、部活動への満足の低下を防止したことも考えられる。なお、主将への満足と部活動への積極的行動については、このような交互作用が見られなかった。したがって、仮説 2 は部活動への満足についてのみ部分的な支持を得たと考えられる。

以上に示した本研究の知見は、圧力 L-消極的指導群で主導的自己主張が強い部員は主将に満足し、部活動への積極的行動も高いこと、圧力 H-積極的指導群では主導的自己主張の弱い部員が部活動に満足していることを示唆するものといえる。すなわち、部活動を通じた生徒指導の課題の 1 つが、主導的でない自己主張の育成であると考えられる。本研究では、圧力 H-積極的指導群において主導的自己主張 L 群が部活動に満足していた。主将の厳格で積極的な指導によって、主導的自己主張を見つめ直し、主将に尊敬の念を抱くのだろうか。それゆえ、部活動に満足するとすれば、相補的に関わるのが可能な程度の圧力が主将に求められるといえる。今後、尺度の質的向上に加え、変数間の関係を実験的に検討し、因果関係や圧力の程度の追究が課題である。

なお、本研究のリーダーシップ類型では、PM 理論の M 型と思われる群、例えば人間関

係調整のみが高い群は見出されなかった。部員側の帰属のみであることから、主将と部員の間にはバイアスが生じるのかもしれない。非公式リーダー的立場の部員や顧問教師の指導、さらには母集団の特性など、第三の要因の影響も考えられる。類型化にあたっては、状況変数の考慮も課題である。このように、計画 P、圧力 P、M を組み合わせた PM 理論に基づく考察は困難であった。それでも、クラスターには重心の初期値設定による違いがなかったことから、リーダーシップ類型の実状を可能な限り反映したと考えられる点で意義があったといえる。

第 2 節 主将引退期における主導的自己主張と主将のリーダーシップとの関係

本章 1 節では、運動部員の主導的な自己主張の程度に応じて、主将のリーダーシップと部員自身の部活動に対する積極性や満足感との関係が、どのように異なるのかが検討された。その中で、性差にも注目した仮説 2 が設定され、技術指導や人間関係調整に積極的で厳格な主将のリーダーシップの下で（以下、圧力 H－積極的指導群と呼ぶ）、主導的な自己主張（以下、主導的自己主張と呼ぶ）が強い女子部員は全般的に部活動への満足感が低いこと、男子では主導的自己主張の強弱による違いがないことが予測された。分析の結果、圧力 H－積極的指導群の下では、主導的自己主張が弱い部員の部活動への満足感が高かったものの、性差を裏づける結果は見られなかった。

ただし、第 2 章 2 節においても検討されたように、部員と主将との関係の様相は流動していることを考慮しなければならない。本章 1 節の調査は新入大会終了後に実施された。この時期では、新主将のリーダーシップは未知の状態であり、期待や不安もあったと思われる。1 年生は主将の指導に従順であることから（坂西, 1989）、性別に関係なく、主将の圧力 H－積極的指導が受け入れられやすかったことが考えられる。その結果、性別が関連する交互作用が認められなかったと思われる。しかし、主将引退期になってくると、さまざまな体験を蓄積することによって、主導的自己主張とリーダーシップとの関係が、男女間でいっそう異なる様相を示すと推察されるのである。

そこで、まずは時期の問題について検討する。例えば、集団アイデンティティの低い人は個人利益に合致した行動をとるリーダーシップを高く評価していることから（Martin & Epitropaki, 2001）、集団経験の蓄積によって、利己的な特徴をもつ部員は集団規範に基づく管理を敬遠しやすくなることが推察される。つまり、部員たちが 2 年生となり、主将を含む上級生の引退が近い時期（以下、主将引退期と呼ぶ）になると、主導的自己主張が強

い部員にとって、主将の圧力 H-積極的指導は自己の欲求を妨害する要因になりやすいと思われる。それゆえ、たとえ積極的な指導であっても、彼らは主将の厳格な指導を煩わしく思い、今さら受け入れることは難しいと考えられる。つまり、主将引退期になっても部員自身の主導的自己主張が強い場合、部員の部活動に対する積極性や満足感は圧力 H-積極的指導群の主将の下で低いことが予測されるのである。

次に、本章 1 節では認められなかった主導的自己主張とリーダーシップとの関係の性差についても確認しておく。日本体育協会（1986）によれば、女子部員は主体性に欠けるものの、指導者がやらせればやる傾向が見られるという。それゆえ、彼女たちは、圧力 H-積極的指導群の下では、部活動に対して積極的に取り組むことが予測される。他方、Wheeler & Nezelek（1977）と磯貝（1992）より、女子部員が主将に不満を感じた場合、主将とのかかわりを回避することで、部活動への満足感は低くなることも予測される。Martin & Epitropaki（2001）より、これらの予測は、集団経験の蓄積とともに強化されるのだろう。それゆえ、主将引退期になると、主導的自己主張が強い女子部員が圧力 H-積極的指導群の部に所属した場合、積極的に取り組むものの、満足感は低いことが予測されるのである。

以上に示した問題が明らかにされれば、各部員が意欲的に取り組み充実した部活動を送るために求められる自己主張のあり方を確認するだけでなく、活動の成果を高めるための中長期的な指導計画を考える上で意義がある。そこで、本研究では、時期の違いに注目し、本章 1 節で設定された仮説 2 が、主将引退期において認められるか否かを探索的に検討する。

方 法

調査対象者

第 2 章 2 節と同じ A、B 両県内の中学校 4 校の運動部員 2 年生で、主将を務めていない 508 名（男子 310 名、女子 198 名）を対象とした。

調査の内容

本研究では、以下の 3 種類の尺度が分析に用いられた。すべての項目が 6 件法で回答された。

1. 主導的自己主張に関する尺度 吉村（2005b）で作成された利己的表現 10 項目が用いられた。

2. **主将のリーダーシップ尺度** 第2章2節で作成された技術指導、人間関係調整、圧力に関するリーダーシップ尺度の18項目が使用された。

3. **部活動への積極性や満足感に関する尺度** 本研究の積極性や満足感は、部活動への積極的行動や満足、および主将の指導の受け止め方に関連していることから、吉村(2005a)の部活動への積極的行動(10項目)、主将のリーダーシップへの満足(5項目)、部の雰囲気への満足(5項目)各尺度を用いた。

調査の実施

第2章2節で述べた通り、ほとんどの運動部の3年生最後の大会が6月中旬から7月にかけて実施されていたことから、6月を主将引退期と位置づけ、2008年6月上旬、無記名回答の質問紙法による集団調査が行われた。なお、調査は、第2章2節の調査と同時に、クラス担任教師によって行われた。

結 果

主導的自己主張に関する尺度の信頼性

吉村(2005b)の利己的表現尺度が、本研究においても測定に耐えられることを確認するため、項目-全体相関を算出した(Table 4-2-1)。その結果、各項目は.42-.68に分布し、いずれも正の相関が認められた。Cronbachの α 係数は.85であった。以上のことから、本研究においても、この10項目を尺度得点算出のために採用することとした。なお、本研究の統計解析はSPSS 17.0Jを使用した。

部員の類型化

1. **主導的自己主張の群化** 各部員が回答した主導的自己主張尺度得点が、全体の平均値($M=2.94$, $SD=0.80$)より高い場合を「主導的自己主張H群($N=251$)」、逆に低い場合を「主導的自己主張L群($N=257$)」とした。

2. **主将のリーダーシップの類型化** 本研究は、第2章2節と同じ調査対象者のデータを用いていることから、そこでの手続きに基づいて類型化された4種類のリーダーシップを採用した。つまり、すべての因子尺度得点が全体の平均値より高い「圧力H-積極的指導群($N=152$)」、圧力のみが全体の平均値より低く他は高い「圧力L-積極的指導群($N=116$)」、すべてが低い「圧力L-消極的指導群($N=61$)」、圧力のみがやや高い「圧力H-消極的指導群($N=179$)」の4群であった。

Table 4-2-1 主導的自己主張に関する尺度の項目－全体相関係数

主導的自己主張に関する尺度の質問項目	項目－全体相関
自分の言いたいことは、できるだけ多くのことを話してしまう	.68
その場の話を止めて急に自分がしたい話題に変えることがある	.64
ついつい自分の意見を友だちに押し付けてしまうことがある	.61
自分がしたいことをするために、友達に大声で命令したり、怒鳴ったりすることがある	.61
友達と話している時、同時に話し始めたら、話しを相手に譲らず自分の方が話す	.59
友達が他の人と話している時、途中でもその友達に話しかけることがある	.53
友達から「しゃべりすぎ」と言われることがある	.51
友達と話す時、相手の話を丁寧に聴くより、自分が次に話すことを考える	.51
自分は友達の話聞くより、たくさん話して、話の中心になることが多い	.49
友達の話聞いている時、早く話し終えてほしいと思うことがある	.42
Cronbach の α 係数	.85

主将引退期の部活動への積極性や満足感に対する部員的主导的自己主張と主将のリーダーシップの関係

第2章2節において、部活動への積極性や満足感に関する各尺度の α 係数は十分な値であることが確認されていた。本研究においても、同じ調査対象者の結果を分析することから、これらに関する尺度はそのままの質問項目を用いて尺度得点を算出することとした。なお、本研究の目的は、部員的主导的自己主張、主将のリーダーシップ、および性別の三要因による交互作用を検討して、圧力 H－積極的指導群では主导的自己主張 L 群の女子部員より主导的自己主張 H 群の女子部員の部活動への満足感に関する尺度得点が低く部活動への積極性に関する尺度得点には有意差がないことを見出すことにある。そこで、部活動への積極的行動、主将のリーダーシップへの満足感、部の雰囲気への満足感各因子尺度得点を従属変数として、主导的自己主張 (2) × リーダーシップ (4) × 性別 (2) の三要因

分散分析（多重比較は有意水準を $\alpha=.05$ とした Tukey の HSD 法を用いた）を行った。分散分析による F 値を Table 4-2-2, 各変数における平均値と標準偏差を Table 4-2-3 に示した。

1. 部活動への積極的行動 分散分析の結果、主導的自己主張とリーダーシップの両主効果が認められた ($F(1, 492) = 4.76, p < .05; F(3, 492) = 42.86, p < .001, MSe = .89$)。多重比較の結果、前者は主導的自己主張 H 群が主導的自己主張 L 群より、後者は圧力 H-積極的指導群が他の 3 つの類型より、圧力 L-積極的指導群が圧力 H-消極的指導群と圧力 L-消極的指導群より、圧力 H-消極的指導群が圧力 L-消極的指導群より、それぞれ有意に高かった。

また、リーダーシップと性別の交互作用も認められた ($F(3, 492) = 3.07, p < .05$, Figure 4-2-2)。単純主効果の検定を行うと、圧力 L-消極的指導群において女子が男子より有意に高かった ($F(1, 492) = 7.01$)。

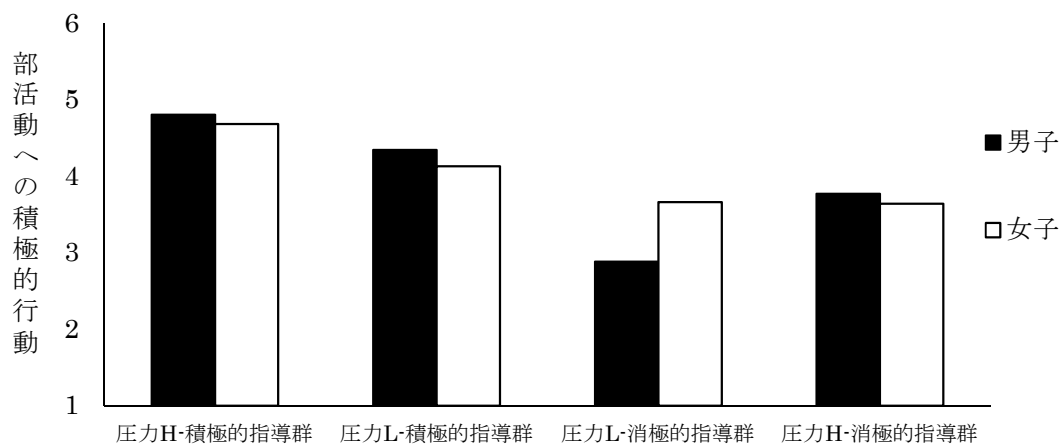


Figure 4-2-1 部活動への積極的行動におけるリーダーシップと性別の交互作用

2. 主将のリーダーシップへの満足感 分散分析の結果、リーダーシップと性別の両主効果が認められた ($F(3, 492) = 70.31, p < .001; F(1, 492) = 5.55, p < .05, MSe = .85$)。多重比較の結果、前者は圧力 H-積極的指導群が他の 3 つの類型より、圧力 L-積極的指導群が圧力 H-消極的指導群と圧力 L-消極的指導群より、圧力 H-消極的指導群が圧力 L-消極的指導群より、それぞれ有意に高かった。後者については、女子が男子より有意に高か

った。

3. 部の雰囲気への満足感 分散分析の結果、リーダーシップの主効果が認められた ($F(3, 492) = 30.70, p < .001, MSe = .86$)。多重比較の結果、圧力 H-積極的指導群と圧力 L-積極的指導群の両群が圧力 H-消極的指導群および圧力 L-消極的指導群より、圧力 H-消極的指導群が圧力 L-消極的指導群より、それぞれ有意に高かった。

また、主導的自己主張、リーダーシップ、性別による 3 要因の交互作用が認められた ($F(3, 492) = 4.21, p < .01, \text{Figure 4-2-2}$)。単純主効果の検定を行うと、圧力 H-積極的指導群の女子部員において、主導的自己主張 L 群が主導的自己主張 H 群より有意に高かった ($F(1, 492) = 11.16$)。また、圧力 H-消極的指導群の女子部員においても、主導的自己主張 H 群が主導的自己主張 L 群より有意に高かった ($F(1, 492) = 4.42$)。その他のリーダーシップの類型や男子においては有意差が見られなかった。

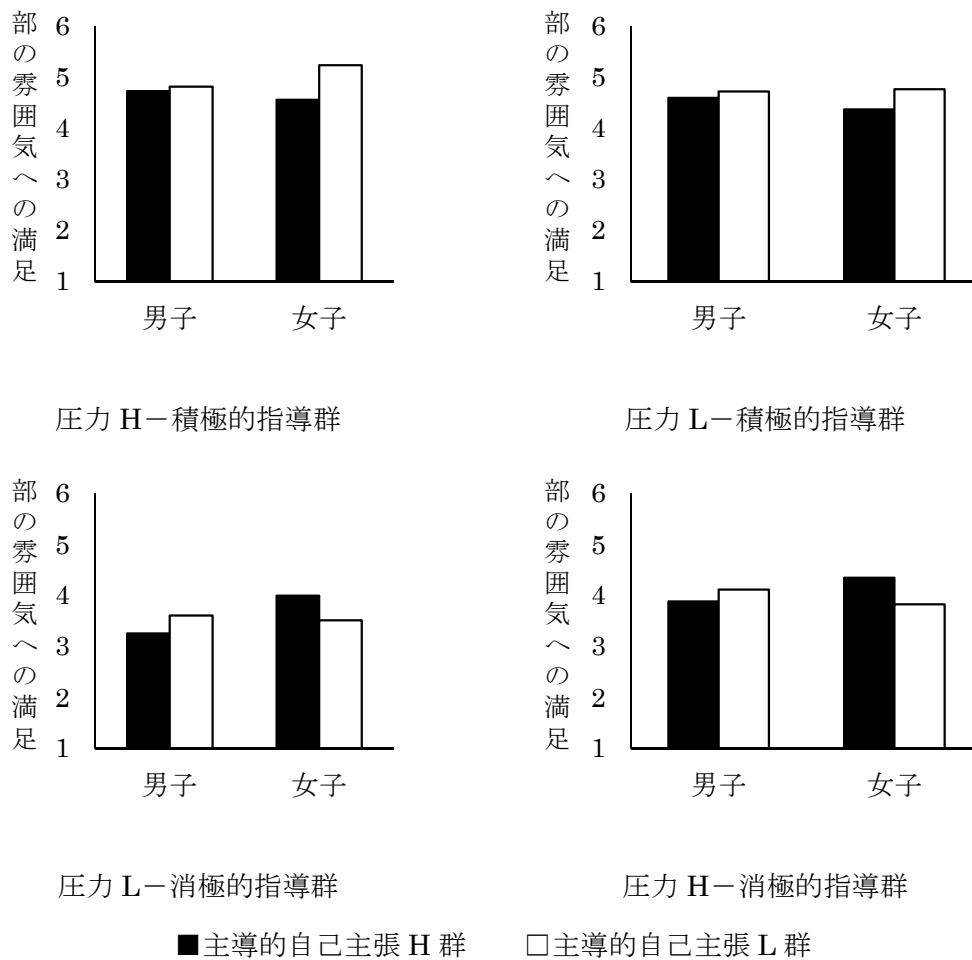


Figure 4-2-2 リーダーシップ各群の性別にみた主導的自己主張各群による違い

Table 4-2-2 主導的自己主張 (A) × リーダーシップ (B) × 性別 (C) の分散分析による
F 値と有意水準

独立変数	A	B	C	A×B	B×C	A×C	A×B×C
df (492)	1	3	1	3	3	1	3
部活動への積極的 行動	4.76*	42.86***	.60	1.55	3.07*	.30	.86
主将のリーダーシ ップへの満足	1.04	70.31***	5.55*	1.43	2.11+	1.98	1.23
部の雰囲気への満 足	1.19	30.70***	1.24	2.45+	.57	.77	4.21**

*** $p < .01$, ** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

考 察

本研究では、主将引退期の部活動への積極性や満足感における部員の主導的自己主張と主将のリーダーシップとの関係が男女間でどのように異なるのかを検討した。以下、得られた結果に基づいて考察を行う。

本研究の主たる目的は、圧力 H-積極的指導群において主導的自己主張の強い女子部員は部活動への満足感は低いか否かを明らかにすることであった。このことは、主導的自己主張、リーダーシップ、性別による 3 要因の交互作用やそれに関連した結果で考察できる。

本研究では、部の雰囲気への満足感において 3 要因の交互作用が認められた。とりわけ、主将のリーダーシップを「圧力 H-積極的指導」と評定した群の女子部員において、主導的自己主張 L 群が主導的自己主張 H 群より有意に高かった。いいかえると、「圧力 H-積極的指導」と評定した群において、主導的自己主張の強い女子部員は部の雰囲気への満足感が低かったこととなる。主将のリーダーシップへの満足感において、このような交互作用は見られなかった。それゆえ、本章 1 節の仮説 2 は、部の雰囲気への満足に関して支持を得たと判断された。

Coleman & Hendry (1999) より、女子は、男子に比べると、全般的に特定の友人による小集団を優先しやすい人が多いと考えられる。主導的自己主張が弱い女子にとって、

積極的かつ厳格な指導の意義は受け入れやすく、また受け入れることは、平素の友人関係と

Table 4-2-3 各変数の平均値と標準偏差

リーダーシップ	主導的 自己主張	性	N	部活動への積 極的行動	主将のリーダーシ ップへの満足	部の雰囲気へ の満足
圧力 H-	H 群	男	38	4.79 (0.84)	4.57 (0.88)	4.73 (0.88)
		女	37	4.61 (0.84)	5.15 (0.81)	4.56 (1.04)
積極的指 導群	L 群	男	33	4.81 (0.95)	4.71 (0.98)	4.82 (1.07)
		女	45	4.75 (0.80)	5.27 (0.60)	5.24 (0.86)
圧力 L-	H 群	男	32	4.43 (0.96)	4.43 (0.79)	4.60 (1.04)
		女	22	4.19 (1.11)	4.37 (1.08)	4.37 (1.10)
積極的指 導群	L 群	男	39	4.25 (0.89)	4.59 (0.97)	4.72 (0.87)
		女	22	4.06 (0.88)	4.72 (0.96)	4.77 (0.89)
圧力 L-	H 群	男	17	2.97 (1.43)	2.68 (1.31)	3.26 (1.14)
		女	5	4.17 (1.10)	3.24 (0.83)	4.00 (1.21)
消極的指 導群	L 群	男	29	2.79 (1.22)	3.26 (1.20)	3.61 (1.01)
		女	10	3.16 (1.03)	3.06 (1.30)	3.52 (0.82)
圧力 H-	H 群	男	70	3.94 (0.93)	3.59 (0.84)	3.89 (0.81)
		女	30	3.70 (0.79)	4.01 (0.53)	4.35 (0.84)
消極的指 導群	L 群	男	53	3.61 (0.79)	3.67 (0.96)	4.12 (0.74)
		女	26	3.58 (1.13)	3.57 (1.09)	3.83 (1.06)

() 内は標準偏差

は異なる「部の一体感」を高める経験につながり、その結果として部の雰囲気を肯定的に感じる事が推察される。逆に、主導的自己主張が強い女子部員にとって、積極的かつ厳格な主将の指導は自己の欲求を妨害する要因となり、主将とのかかわりを回避することによって、部の一体感を味わうことも少ないのだろう。そのため、多様な体験を蓄積してき

た主将引退期になると、女子において主導的自己主張と主将のリーダーシップとの関係の違いが明白になったと思われる。

なお、部活動への積極的行動については、リーダーシップと性別の交互作用が認められたものの、主将のリーダーシップを「圧力 H-積極的指導」と評定した群において男女差は見られなかった。むしろ「圧力 L-消極的指導」と評定した群において、男子の積極的行動得点が著しく低かった。Aries & Johnson (1983) と Sherrod (1989) より、男子は競技を通じて友人関係を発展させていくことが示唆される。その友人関係を発展させながら、切磋琢磨に部活動に取り組んでいくとすれば、圧力 L-消極的指導群のような主将の下では、部内の友人関係を発展させることも困難となり、部活動への取り組みそのものも消極的になってしまうことが推察される。主導的自己主張が交絡する交互作用は認められなかったものの、本章 1 節では見られなかった性別を含む交互作用が有意であったことは、活動の蓄積によって性差が明確になることを裏づけるものと思われる。

以上に示した本研究の知見は、主将引退期になると、主導的自己主張が強い女子部員は、積極的で厳格な主将の指導の下で部の雰囲気への満足感が低いことを示唆するものといえる。すなわち、部活指導面では部員に対して主導的自己主張の抑制が求められること、研究面では時期による結果の違いを確認していくことも必要性が示されたといえる。本研究は、本章 1 節とは異なる調査対象者の結果と比較して考察されたことから、現実の部活指導にどこまで反映されるのかは不明である。事例研究や縦断的な検討の蓄積が今後の課題である。

第 4 章の要約とまとめ

本章では、部活動への積極性や満足感と主将のリーダーシップとの関係を規定する部員側の要因として、他者への配慮を欠く主導的な自己主張 (主導的自己主張) を取り上げた。主導的自己主張とは、自分の意見を主張することを優先して他者の意見を聴こうとしないスタイルであった。

第 1 節は、部活動への積極性や満足感に対する運動部員の主導的自己主張と主将のリーダーシップとの関係を検討したものであった。調査対象者は中学運動部員 638 名であった。調査は質問紙法によって実施され、次の結果が得られた。まず、主将のリーダーシップを全般的に消極的であると捉えた部員の中で (圧力 L-消極的指導群と命名)、その部員の主導的自己主張が強い場合、主導的自己主張が弱い部員に比べて、各部員の主将に対する満

足感と部活動への積極的行動は高かった。一方、主将が積極的に指導し圧力も強いと捉えた部員の中で(圧力 H-積極的指導群と命名)、主導的自己主張が強い部員は、主導的自己主張が弱い部員に比べると、部活動への満足感が低かった。つまり、主導的自己主張と主将のリーダーシップの関係が部活動に対する積極性や満足感に影響していることが示唆された。

第1節の調査が、新人大会が終了した直後に実施された。そこで、第2節では、主将引退期における部員の主導的自己主張と主将のリーダーシップとの関係を検討した。その結果、主導的自己主張が弱い女子部員は、主将が積極的で厳格な指導をしていると捉えた場合、部員たちは部の雰囲気への満足感をいっそう高めることも示唆された。特定の友人による小集団を優先しやすいと思われる女子にとって、積極的かつ厳格な指導の意義を受け入れることは、平素の友人関係とは異なる、部の一体感を高める経験につながることも推察される。逆に、主導的自己主張が強い女子部員にとって、積極的かつ厳格な主将の指導は自己の欲求を妨害する要因となり、主将とのかかわりを回避することによって、部の一体感を味わうことも少ないのだろう。そのため、活動が蓄積された主将引退期になると、性差が明白になったと思われる。

以上のことから、両研究を総合すると、有意義な部活動のためには、部員側には主導的な自己主張を抑制して主張すること、主将側には積極的な技術指導や人間関係調整を前提として部員が受け入れることが可能と思われる適度な圧力が求められるといえる。さらに、第3章と関連づけると、部員側に求められる自己主張は、主導的自己主張を抑制して積極的に自己主張することであるといえる。

第5章 競技特性の違いに応じた部員の自己主張と主将のリーダーシップとの関係

本章では、対人関係を結ぶためのスキルの要因として自己主張に注目する。とりわけ、第2章1節、第3章および第4章の研究より、運動部員の部活動に対する積極性や満足感と主将のリーダーシップの関係を規定する部員の自己主張のスタイルとして、限定的自己主張、積極的自己主張、主導的自己主張が示唆された。自己主張のスタイルは多くの諸特性が複雑に作用しあって構成されている。個人の諸特性は相対的にのみ独立していることから (Allport, 1968)、研究で各々を完全に独立して取り出すことはできない。しかし、限定的自己主張、積極的自己主張、主導的自己主張の3つの要因は、いずれも他者とのかかわり方に関するものであることから、何らかの形で相互に影響を及ぼしあっていることも推察される。自己主張のスタイルを吟味するには、関連が深いと思われる諸特性を組み合わせることによって、より現実的な自己主張の展開を検討することが可能になるだろう。

また、第1章の第3節では、人間関係の展開を規定する運動部側の特性として、個人種目か団体種目かが挙げられた。他者とのかかわりに着目した競技特性の分類に応じて、部員の自己主張のスタイルと主将のリーダーシップの関係が異なることが認められれば、生徒同士による自治的で実りある部活動生活の送り方を、現実的かつ具体的に検討する手がかりが得られると期待できる。そこで、本章では、まず第1節において、部活動への積極性や満足感を規定する要因として、限定的自己主張、積極的自己主張、主導的自己主張を組み合わせた自己主張のスタイルと主将のリーダーシップとの関係を取り上げ、その関係が競技特性に応じて異なるか否かを、質問紙法によって検討する。

さらに、実際に部員が他の部員とどのようにかかわり、部活動への取り組みや魅力をどのように捉えているのかについて、部員の声を聴き取ることは、第1節の結果の妥当性を確認しうる有効な方法の1つであると思われる。そこで、第2節として、面接調査による回答から、探索的に部員の心理的側面を検討する。

第1節 自己主張のスタイルと主将のリーダーシップとの関係を規定する競技特性に関する調査

運動部の競技形式は多様であり、その活動は中学入学後に本格化する。土屋 (2004) によると、他者と本音で刺激しあい、共感しあう経験をした運動部員には、ストレスや競技不安の低減、およびやる気の高まりが見られるという。それゆえ、他者と積極的にかかわ

り相互理解しあえる人間関係と、部活動への満足感や積極性（以下、適応感と呼ぶ）の間には深い関連があると思われる。一方、Cratty (1973) によると、競技形式によって派生される人間関係は異なることも指摘されている。本研究では、中学運動部を対象に、競技特性に応じて、人間関係の様相と部員の適応感の関係がどのように異なるのかを検討する。

まず、競技特性について検討する。Cratty (1973) によると、運動部の競技種目は、個人が集団の目標達成のために努力し、個々の得点を合計する種目と、常に他者と連携して活動する種目に分類される。例えば、前者には、個人間の競争や個人の得点を基準に集団間の競争を行う個人種目があてはまるといえる。一方、後者には、連携活動を通して集団目標の達成を目指す団体種目があてはまるだろう。このような競技種目の特性に応じて、他者とのかかわり方が異なることが指摘されている。したがって、部活動においても、競技特性によって人間関係のあり方が異なり、その結果、部活動への適応感も異なってくると思われる。

Carron (1980) によると、集団のまとまりによって課題遂行が向上するのは団体種目であるという。集団の目標達成が魅力の源泉となることから (Hogg, 1992)、積極的な課題遂行により、全員で目標の達成感を味わうことで、さらに満足感が高くなるだろう。一方、相互作用的依存を求めている個人種目 (Carron, 1980) では、団体種目に比べると、集団のまとまりが部員の適応感に及ぼす影響は少ないと考えられる。つまり、団体種目では、部のまとまりによって、適応感がより高くなると思われる。ここでは、このような競技特性が、部活動への適応感を規定する要因となっているか否かを検討することを第1の目的とする。

次に、集団がまとまるための人間関係の様相について検討する。運動部の人間関係では、主将のリーダーシップの重要性が示唆されてきた。例えば、成員の適応感はリーダーの目標達成、集団維持両機能が高いPM型で高かった (三隅, 1984)。主将についても、積極的に技術を指導し人間関係を調整する指導が求められると思われる。また、リーダーシップの効果は、規則を守るよう注意する指導によっても異なる (坂西, 1989)。連帯性が高い集団では、成員の行動や態度が規範に従い、均一化されていることから (Hogg, 1992)、運動部の連帯性も、部員達が規則を守りながら活動することによって強くなるのだろう。そのためには、主将の「生産性を強調し規則に従わせる」厳格な指導 (以下、圧力と呼ぶ) が部員達に浸透することが求められると考えられる。主将が集団維持を配慮し、技術を指導していれば、厳しい注意に対する部員の不満は弱いことも指摘されていることから (坂西,

1989), 圧力に従って活動させるためには, 主将が技術指導や人間関係調整に積極的であることが前提になるといえる。とりわけ, 団体種目の活動では連帯性が必要なことから, 圧力によって, 部員の適応感が異なるか否かを, 競技特性別に解明することは, 団体種目での主将の指導の効果を検討する上で重要な課題となる。

なお, Lippitt & White (1943) によれば, 専制型と放任型リーダーの下では成員の友好の度合いも作業の質量も低かった。したがって, 主将が技術指導や人間関係調整に積極的でない場合, 圧力に関係なく, 部員の適応感が低いのは半ば当然だろう。そこで, 本研究では, 技術指導や人間関係調整に積極的な主将のリーダーシップを取り上げ, その主将の圧力指導が強い群(以下, 圧力H-積極的指導群と呼ぶ)と弱い群(以下, 圧力L-積極的指導群と呼ぶ)の比較を中心に検討する。

ところで, 同じ主将の指導であっても, 各部員が捉えるリーダーシップが部員間で一致するとは限らない。リーダーとフォロワーの信頼関係は, 両者の相互作用を通じて構築され, その結果, リーダーの影響力がフォロワーに浸透する(Gerstner & Day, 1997)。フォロワーがリーダーシップを受け入れることがなければ, 高い効果は望めないのである(淵上, 2002)。それゆえ, 各部員のリーダーシップの受け止め方によって適応感がどのように異なるのかを検討することが重要になる。そこで, リーダーシップについては, 各部員の評定に基づいて検討を進める。

また, リーダーとフォロワーが実りある相互作用を行うには, フォロワー自身のコミュニケーション・スキルも不可欠となる(淵上, 2002)。石井(2000)は, 集団モラルが高い部の特徴として, 部員同士のまとまりを挙げている。土屋(2004)の指摘と総合すると, 「人間関係が分裂しないよう部員全体とかわりあう」かつ「部員同士が積極的に自己主張し相互理解しあう」スキルが, 部活集団への連帯性を高め, その結果, 適応感を高めることが示唆される。いいかえると, この自己主張のスタイルが適切でない部員は, 自ら部の連帯性を高める行動をとることができず, 主将のリーダーシップのあり方が重要な意味をもつこととなる。それゆえ, 人間関係については, 部活動への適応感における運動部員の自己主張のスタイルと主将のリーダーシップの関係を解明することが課題といえる。

そこで, 自己主張のスタイルについて具体的に検討する。Kimmel & Weiner (1995)によると, 青年期前期には特定の友人と形成された小集団に所属しやすいという。吉村(2005a)は, 特定の小集団内の関係を過度に優先するために, 他の小集団の仲間とのかわりが消極的になることを小集団閉鎖性とし, 部活動で小集団閉鎖性が強い場合, 人間

関係の分裂の恐れがあることを指摘した。中村・日下部（2008）も、特定の人との交流だけでは社会生活がうまくいかなくなると指摘している。それゆえ、小集団を形成しやすい中学生が「人間関係が分裂しないよう部員全体とかわる」ためには、限定的に自己主張する行動や態度（以下、限定的自己主張と呼ぶ）を抑制し、小集団間で連携しあうスキルが要求されるといえる。

さらに、「部員同士が積極的に自己主張し相互理解しあう」スキルについても検討する。吉村（1997）によると、積極的な自己主張ができる部員の部活動への満足と意欲は一般的に高かった。菊地（1993）によれば、自分と他者の違いを自覚して自己理解を深化させ、自分の目標を修正し確立できることによっていっそう促進する意欲を生み出すことを啓発的経験という。積極的に自分の意見や考えを伝えること（以下、積極的自己主張と呼ぶ）を通して、多くの部員と自発的にかかわることによって、啓発的経験が活性化されて意欲を高め、成長欲求が充足されることで満足感も高まりやすいことが推察される。ただし、他者への配慮を欠く自己主張である利己的表現が強い部員は自分勝手に他者との共感が難しい（吉村, 2005b）。1人でしゃべりすぎたり、逆に黙り込んだりする自己主張では相手から否定的に評価されることから（磯貝, 1992）、自分のことばかり主張する主導的自己主張が強い部員や、積極的自己主張も主導的自己主張も弱い部員は、相互理解が困難になると思われる。自分の考えを伝えるとともに、人を受け入れる態度で接することによって、集団はまとまることから（中村・日下部, 2008）、部員には、積極的に自己主張し、主導的自己主張を抑制するスキルも求められるといえる。

このように、個人種目より団体種目で部がまとまり適応感を高めやすいこと、部がまとまるためには部員の自己主張として限定的自己主張の抑制、および主導的自己主張を抑えた積極的自己主張が求められること、逆にそれが苦手な部員に対しては主将の圧力Hー積極的指導が求められると推察される。Carron（1982）によると、部員が集団にとどまって活動しようとする力は、環境、チーム、個人、リーダーシップの4つの要因に規定されるという。環境とは集団がさらされる環境的な外的要因で、例えばプロ集団かアマチュア集団かなどである。また、チームとは集団の種目特性、個人とは部員の個々の特徴、リーダーシップは主将の指導性などである（Carron, 1982）。すなわち、この4要因の相互作用が凝集性を規定し、適応感に大きな影響を及ぼすことが示唆される。

しかし、中学運動部という環境における競技特性や部員の自己主張のスタイル、主将のリーダーシップの関連については不明な点も多い。この関連を解明することは、生徒自身

が部活動を実りあるものへ発展させ、自主的・自治的な態度を成長させる指導方法を考える上で意義があると思われる。そこで、本研究では、部員の適応感における自己主張のスタイルと主将のリーダーシップの関係が競技特性に応じて異なるか否かを検討する。特に、限定的自己主張が強いと同時に、磯貝（1992）や吉村（1997, 2005b）より相互理解が困難と思われた自己主張に該当する部員に注目し、彼／彼女らはどのリーダーシップの下で適応感が高いのか、さらにその結果は競技特性に応じてどのように異なるのかを検討して、仮説を設定する。

では、団体種目から検討する。まず、限定的自己主張が強い部員で、主導的自己主張が強く積極的自己主張は弱い場合（以下、主導－限定型と呼ぶ）を考える。この型は、特定の友人とのつきあいを優先しているが、彼らと相互に理解しあうことは難しい部員であると推察される。吉村（2005a）によると、限定的自己主張が強いと思われる部員の適応感は、圧力 H－積極的指導群で高かった。しかし、その部員の主導的自己主張も強い場合、規則に従った活動を強調する主将の指導を受け入れることができず、集団規範から逸脱すると、対人関係の混乱を招く（Hollander, 1967）。それゆえ、人間関係は悪化しやすく、部がまとまることは難しいと思われる。その上、この部員の積極的自己主張が弱いと、他の部員と能動的にかかわることができず、関係の改善は困難だろう。その結果、啓発的経験の活性化は期待できない。つまり、主導－限定型の場合、厳格な圧力 H－積極的指導群では、主将と小集団間の調和的關係が形成されにくいことから、団体種目では積極性が高まらないことが、Carron（1980）より予測される。また、連携活動ができなければ、団体種目では集団の目標達成が困難なことから、集団への魅力は高まらない（Hogg, 1992）。その結果、主将や部活動への満足感も低いだろう。逆に、厳格でない圧力 L－積極的指導群では、小集団外で調和的關係を結ぶことは難しいものの、主将から厳格な注意を受けないことから、自己の欲求が干渉されることは少ないと思われる。それゆえ、自立的に活動できることで、圧力 H－積極的指導群に比べると、自己の適応感を高いと感じるだろう。したがって、団体種目において、主導－限定型は、圧力 L－積極的指導群の下で適応感が高いと予測される。

これに対して、限定的自己主張が強く、積極的自己主張も主導的自己主張も弱い部員（以下、限定的主張型）について考えてみる。この部員は主導的自己主張が弱いことから、他者に気を配ることが可能になると推察される。それによって、規則に従いながら、対人関係の混乱を回避できることが考えられる。主将の意図にも気を配ることができるだろう。

たとえ自ら連帯性を高めるスキルはなくても、圧力 H-積極的指導を行う主将の圧力に従うことで、部全体の目標を共有しやすいと考えられる。具体的な目標をもつ集団の成員は生産的なことから (Locke & Latham, 1990)、一体となって取り組むことで、次第に連帯性を感じるだろう。その結果、吉村 (2005a) より、部活動への積極性も満足感も高くなると予測される。逆に、圧力 L-積極的指導群では、小集団外の仲間の統制を図る意識が強化されず、小集団内のかかわりが中心となる。それゆえ、連帯感は乏しいだろう。したがって、団体種目において、限定的主張型は、圧力 H-積極的指導群の下で適応感が高いと予測される。

一方、個人種目では、連携活動の機会が限定され、個人の技術向上が中心となる。Cratty (1973) によると、個人種目の部員は孤独を感じやすいため、リーダーシップは情緒的な支えに重点が置かれ、その指導を顧問教師に委ねることが示唆される。Carron (1980) の指摘からも、団体種目に比べると、主将の圧力が部員の適応感に及ぼす影響は少ないと考えられる。部活動には自己の欲求を追求するために参加することから、自己の成長にとって有意義であると思われる指導であれば、その意義を認めて参加することで、適応感を高めやすいだろう。それゆえ、個人種目の場合、主導-限定型と限定的主張型は、技術指導や人間関係調整を積極的に指導する点で共通する圧力 H-積極的指導群と圧力 L-積極的指導群のどちらの下でも適応感が高く、両群の間に差はないと予測される。

なお、運動部の人間関係は主将を軸に組織化されて展開される。それゆえ、自由な雰囲気の中で展開される平素の友人関係とは異なる。部活集団は活動を基盤としていることから、人間関係の性差よりも主将と部員の役割関係に規定されると思われる。本研究では、自己主張のスタイルとリーダーシップの関係を重視し、性別を込みにして検討することとする。

以上のことから、本研究では、次の結果を予測して吟味する。

仮説：団体種目では、主導-限定型の場合、圧力 H-積極的指導群に比べると、圧力 L-積極的指導群において部活動への積極性や満足感が高い。しかし、限定的主張型の場合には、圧力 L-積極的指導群よりも圧力 H-積極的指導群において部活動への積極性や満足感が高い。

方 法

調査対象者

部活動が盛んに行われている公立中学校 6 校の 1 年生運動部員 495 名 (男子 311 名、女

子 184 名) を対象とした。全員が主将を務めていなかった。なお、対象者が所属していた運動部の競技種目は、剣道、サッカー、柔道、水泳、ソフトテニス、ソフトボール、体操、卓球、テニス、軟式野球、バスケットボール、バレーボール、ハンドボール、陸上競技であった。

調査内容

本研究は、次の 3 つの尺度を用いて進められた。調査の際には、各対象者に所属する部の記入を求めた。

1. **主将のリーダーシップ尺度** 吉村 (2005a) のリーダーシップ尺度 20 項目を分析の対象として、各対象者に主将のリーダーシップを評定させた。なお、ここでの主将とは、部で公式に選ばれた部員の代表者 1 名である。

2. **部員の自己主張のスタイルに関する尺度** 本研究の自己主張は、「人間関係が分裂しないよう部員全体とかかわる」ことと「部員同士が積極的に自己主張し相互理解しあう」ことに関することから、前者は小集団閉鎖性 (吉村, 2005a)、後者は自己表現・主張 (吉村, 1997) および利己的表現 (吉村, 2005b) と深い関連がある。そこで、限定的自己主張については吉村 (2005a) の小集団閉鎖性尺度 10 項目、主導的自己主張については吉村 (2005b) の利己的表現尺度 10 項目を用いるとともに、積極的自己主張については吉村 (1997) の自己表現・主張測定尺度を参考に 10 項目を作成した。

3. **部活動への積極性や満足感に関する尺度** 部活動への積極的行動や満足感を取り上げた部活動への適応感尺度 (吉村, 2005a) の 20 項目を使用した。

1-3 の全項目を 6 件法で回答させた。

調査の実施

2002 年 11 月-12 月に、担任教師に依頼し、放課後の時間を利用して無記名回答の集団調査を実施した。

結 果

尺度の分析

仮説を検討する前に、尺度の検討を行った。本研究の統計解析には SPSS 12.0J が用いられた。

1. **主将のリーダーシップ尺度の因子分析** リーダーシップ尺度が、吉村 (2005a) と同じ 4 つの尺度に分類できること、尺度を構成する項目が同じであることを確かめるため、

因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った。その結果、技術指導、人間関係調整、統率、圧力の4因子が吉村（2005a）と同様の項目から構成できることが確認された（Table 5-1-1）。

2. 自己主張のスタイルに関する尺度の項目分析 本研究では、限定的自己主張、積極的自己主張、主導的自己主張に関する項目が、当該尺度において内的一貫性をもつと同時に、他尺度との区別が明確でなければならない。そこで、各項目と各尺度との構造を確かめるため、計30項目についてグループ主軸法による項目分析を行った。当該尺度との因子負荷量が.45以上かつ他尺度との因子負荷量が.30未満であった29項目を各尺度の項目として採用し、再度分析を行った。因子負荷量に加えて、グループ因子間相関も弱いことから（-.04-.28）、3尺度間の構造は区別されていると判断された。以上の結果はTable 5-1-2に示された。なお、各尺度の α 係数は、限定的主張に関する尺度が.71、積極的自己主張に関する尺度が.80、主導的自己主張に関する尺度が.81であった。

3. 部活動への積極性や満足感に関する尺度の因子分析 部活動への積極性や満足感尺度が、吉村（2005a）と同様の3つの尺度に分類できること、尺度を構成する項目が同じであることを確かめるため、因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った。その結果、因子負荷量が低い「部活に来て居心地はよくない」と「自分の部はまとまりがない」は尺度を代表する項目から外された。また、吉村（2005a）で部活動への積極的行動尺度に採用された「部活動は楽しい」は、部の雰囲気への満足尺度で.40以上を示したことから、項目の移動を行った。その他の因子は同じ項目で構成されていた。それゆえ、本研究では、部活動への積極的行動で9項目（ $\alpha=.89$ ）、主将のリーダーシップへの満足で5項目（ $\alpha=.88$ ）、部の雰囲気への満足で4項目（ $\alpha=.84$ ）が尺度得点の算出として採用された（Table 5-1-3）。

自己主張のスタイルとリーダーシップの類型化

1. 自己主張のスタイルの類型化 想定された2類型が含まれることを重視して、限定的自己主張、積極的自己主張、主導的自己主張各尺度得点（項目あたりの平均値）を説明変数としたクラスター分析（k-means法）を行った。その結果、Table 5-1-4およびFigure 5-1-1の4類型が抽出された。

第1は限定的自己主張と主導的自己主張が平均を上回ることから、「主導-限定型」と命名した。第2は限定的自己主張のみが高いことから、「限定的主張型」と命名した。第3は積極的自己主張が高く、主導的自己主張は平均程度であった。限定的自己主張は低いこ

Table 5-1-1 主将のリーダーシップ尺度のプロマックス回転後の因子負荷量

リーダーシップ尺度の項目／因子	I	II	III	IV	h ²
技術やコツを上手に教える	.81	.04	-.06	.01	.62
部員みんなができるような計画を立てる	.71	.03	.06	-.02	.60
反省したことは次に生かすように指導する	.68	.06	.02	.03	.55
練習の内容や計画を部員が分かるように教える	.67	-.07	.23	-.07	.58
練習の時は主将が自分からお手本を見せて指導する	.63	.12	-.16	.09	.47
部の目標を中心となって立てる	.42	.08	.24	.08	.49
失敗した時等，失敗した人を責めるのではなく技術について注意を与える	.41	.04	.25	.00	.41
部員の悩みには親切に相談に乗ってくれる	.01	.85	-.05	-.09	.53
部員全員が馴染めるような雰囲気を作る努力をしている	.00	.78	.07	-.04	.57
失敗した時など冗談を言ったりしてみんなを励ます	.11	.71	-.22	.00	.40
気まずい雰囲気があると解きほぐす	.01	.60	.20	-.04	.51
よいプレーをしたり，いい結果が出たらほめる	.09	.54	.03	.11	.47
部全体をうまくまとめる	.02	.08	.84	-.11	.64
みんなで外出する時は中心になってみんなをまとめる	.01	-.07	.83	.08	.59
競技についてよく知っているし上手だ	.26	-.14	.60	-.03	.48
練習に遅れたり黙って休んだら厳しく注意する	.12	-.08	-.16	.77	.41
練習中の服装が部活に相応しくなければ厳しく注意する	-.07	.11	.01	.67	.41
厳しく命令したり注意したりする	.17	-.19	-.06	.52	.28
先輩に対する態度を指導する	-.14	.04	.19	.49	.31
練習態度が悪い時には注意する	-.11	.17	.28	.45	.45
寄与率 (%)	36.4	5.5	5.5	4.4	51.8
因子間相関	I	.58			
	II	.63	.63		
	III	.46	.46	.46	

Table 5-1-2 自己主張のスタイルに関する限定的自己主張 (F1), 積極的自己主張 (F2), 主導的自己主張 (F3) 各尺度のグループ因子負荷量

質問項目の内容	F1	F2	F3
たくさんの友達を作るより仲のいい同じ友達と一緒にいる方が好きだ	.63	-.04	.20
クラスやクラブなど大きな集団より仲のいい同じ友達とのつきあいが大切だ	.61	-.06	.14
「好きな席に座っていい」と言われたら、席の場所よりも近くに仲良しの友達がいるかを気にして選ぶ	.56	.04	.11
スポーツ大会に出るチームを作るとしたら上手な人より仲のいい友達をメンバーに選ぶ	.54	-.11	.13
休み時間や放課後は決まって同じ友達と一緒に過ごす	.52	.09	.06
自分の悩みを相談できるのは、いつも一緒にいる友達だけだ	.51	.05	.13
仲のいい友達と遊んでいる所へ、普段一緒に遊ばない人が来ると邪魔だと思ふ	.49	-.03	.26
トイレに行く時同じ友達を誘う	.49	.10	.24
友達と意見が違った時、仲間外れにされたくないので友達に合わせる	.48	-.23	.22
仲のいい友達同士が喧嘩しないように気をつけている	.45	-.01	.03
学級会や班の話し合いで自分の意見をきちんと発表できる	-.07	.81	.15
クラス全体の中では先頭に立って発表する	-.04	.76	.23
授業中自ら進んで発表できる	-.04	.74	.14
学級会で議長をやることができる	.00	.65	.13
大勢の人の中で自分のいいたいことが平気でいえる	-.07	.61	.16
もし自分は悪くないと思っているのに先生に怒られたら、自分の考えをはっきりと話すことができる	.01	.51	.02
友達にからかわれたらいい返すことができる	.02	.50	.08
先生に会った時、自分から挨拶することができる	-.02	.48	.06
誰かと新しく友達になりたいと思ったら、自分からその人に話しかける	.06	.46	.10
その場の話を止めて急に自分が話したい話題に変えることがある	.21	.06	.72
ついつい自分の意見を友達に押しつけてしまうことがある	.20	.16	.68
自分の言いたいことは、できるだけ多くのことを話してしまう	.14	.24	.67
友達が他の人と話している時、途中でその友達に話しかけることがある	.22	.08	.63
自分は、友達の話聞くより、たくさん話して、話の中心になることが多い	.18	.26	.63
友達と話している時、同時に話し始めたら、話を相手に譲らず自分の方が話す	.23	.04	.62
友達と話す時、相手の話を丁寧に聞くより、自分が次に話すことを考える	.14	.07	.60
友達から「しゃべりすぎ」といわれることがある	.13	.14	.59
友達の話聞いている時、早く話し終えてほしいと思うことがある	.14	.00	.48
自分がしたいことをするために、友達に大声で命令したり、怒鳴ったりすることがある	.12	.15	.47
グループ因子間相関	F2	-.04	
	F3	.28	.20

Table 5-1-3 部活動への適応感尺度のプロマックス回転後の因子負荷量

部活動への適応感尺度の項目／因子	I	II	III	h ²
辛い練習でも自分のために役立ちそうであれば積極的に練習している	.87	.01	-.08	.67
放課後の練習以外にも自分のできる目標を立てて練習をしている	.83	-.09	-.13	.52
部員の誰よりも上手になろうと真剣に努力している	.82	.03	-.08	.61
レギュラーとして活躍したいから一生懸命練習している	.76	.00	.02	.58
他の人の上手なプレーやフォームはよく注意し自分でもまねをしてみる	.66	-.07	-.02	.42
部活に関連したスポーツや催し物のテレビ番組を進んで見る	.62	-.14	.04	.46
部活に関係する新しい知識や技術が得られる本・雑誌をよく読む	.55	.12	-.03	.41
部活は自分の生活にとってなくてはならないものだ	.52	.08	.25	.60
部活動には積極的に参加している	.48	.14	.25	.62
主将のもとで練習できることは嬉しい	.06	.91	-.08	.73
主将の指導に従えば自分も上手になると思う	.01	.88	-.05	.67
主将を目標に練習したいと思う	.00	.82	.01	.65
主将の行動や意見はいつも正しいと思う	-.15	.73	.04	.46
他の人に主将を代わってほしくない	-.08	.64	.02	.38
部員みんなと一緒にいると楽しい	-.07	-.03	.89	.61
自分の部はみんな仲がよくて明るい	-.12	-.09	.85	.53
部活では部員みんなを信頼している	.02	.08	.69	.52
部活動は楽しい	.33	.07	.48	.64
寄与率 (%)	37.8	12.1	6.0	55.9
因子間相関	I	.45		
	II	.60	.54	

とから、小集団に依存せず、積極的に自己主張している部員を示すと考えられる。自発的に意見を主張する過程で、主導的自己主張が多少反映することもあるだろう。平均を大きく上回っているのは積極的自己主張のみであることから、「積極的主張型」と命名した。第4はすべてが低いことから、他者とのかかわりが少ない部員であると考えられる。そこで「対人消極型」と命名した。

この4類型には、主導-限定型と限定的主張型に該当する群が含まれ、残る2類型も解釈可能であった。そこで、この4類型を採用した。

Table 5-1-4 自己主張のスタイルにおける類型別の各尺度得点の平均値（標準偏差）

類 型	N	限定的自己主張	積極的自己主張	主導的自己主張
主導-限定型	120	4.31 (0.66)	3.78 (0.78)	4.01 (0.55)
限定的主張型	169	4.13 (0.47)	3.67 (0.56)	2.59 (0.44)
積極的主張型	115	3.20 (0.58)	4.48 (0.48)	3.08 (0.50)
対人消極型	91	3.04 (0.57)	3.21 (0.59)	2.11 (0.52)
平 均	495	3.76 (0.78)	3.80 (0.74)	2.97 (0.84)

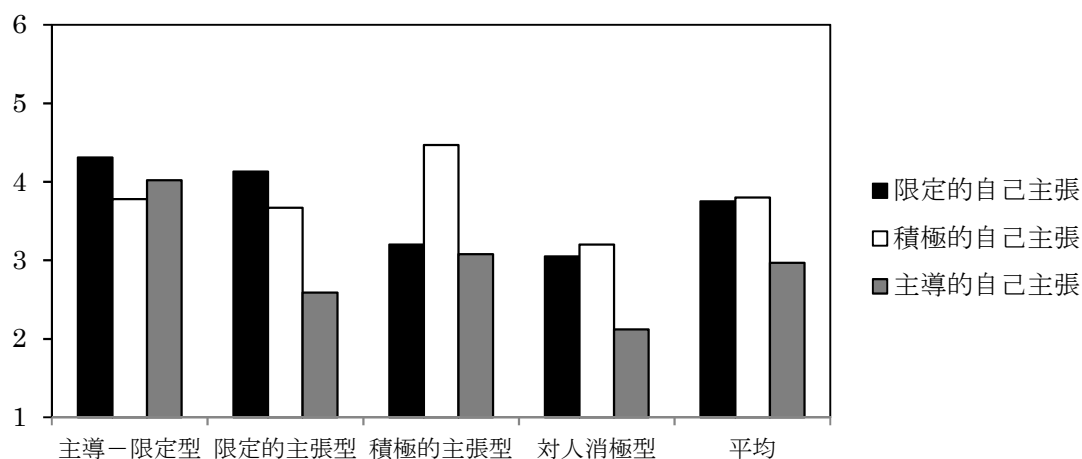


Figure 5-1-1 自己主張のスタイルの類型

2. リーダーシップの類型化 吉村（2005a）と同様の類型が得られることを確かめるため、リーダーシップの4つの尺度得点を説明変数としたクラスター分析（k-means法）を行った。その結果、吉村（2005a）と同様に、対象者を以下の4群に分類した（Table 5-1-

5)。部員への技術指導や人間関係調整，統率に対して積極的に取り組み，かつ部の決まりを守るよう厳格に注意すると思われる「圧力 H－積極的指導群」，厳格に注意はしないものの，技術指導，人間関係調整，統率には積極的に取り組んでいると思われる「圧力 L－積極的指導群」，技術指導や人間関係調整，統率への取り組みは消極的で，注意の仕方も厳格ではないと思われる「圧力 L－消極的指導群」，厳格に注意するものの，技術指導や人間関係調整，統率への取り組みは消極的と思われる「圧力 H－消極的指導群」である。

Table 5-1-5 リーダーシップにおける類型別の各因子尺度得点の平均値（標準偏差）

類 型	N	技術指導	人間関係調整	統 率	圧 力
圧力 H－積極的指導群	148	4.97 (0.69)	4.79 (0.79)	5.46 (0.58)	4.55 (0.63)
圧力 L－積極的指導群	102	4.32 (0.77)	4.43 (0.79)	5.16 (0.64)	2.81 (0.67)
圧力 L－消極的指導群	73	2.44 (0.97)	2.42 (1.10)	2.14 (0.85)	2.45 (1.06)
圧力 H－消極的指導群	172	3.69 (0.63)	3.44 (0.79)	4.04 (0.73)	3.63 (0.69)
全 体	495	4.01 (1.10)	3.89 (1.18)	4.41 (1.32)	3.56 (1.06)

部活動への積極性や満足感における競技特性，自己主張のスタイル，リーダーシップの関係

まず，競技特性を分類するため，異なる学校の運動部顧問教師 2 名（指導歴 7 年，8 年）に，対象者が所属する部を「個人種目」と「団体種目」に分類してもらった。分類の基準には Cratty (1973) の定義を用いた。その結果，両者の見解の一致率は 100% であり，その見解に従って分類した。例えば，個人種目 (N=241) には陸上，柔道，テニスなど，団体種目 (N=254) にはサッカー，野球，バスケットボールなどが含まれていた。

なお，本研究の目的は，競技特性，部員の自己主張のスタイル，および主将のリーダーシップの三要因による交互作用を検討して，特に団体種目では主導－限定型の部員において圧力 H－積極的指導群よりも圧力 L－積極的指導群の積極性や満足感が高いこと，同じく団体種目であっても限定的主張型の部員の場合は圧力 L－積極的指導群よりも圧力 H－積極的指導群の積極性や満足感が高いことを見出すことにある。そこで，仮説を検討するため，部活動への積極性や満足感に関する各尺度得点を従属変数とした競技特性 (2) × 自己主張のスタイル (4) × リーダーシップ (4) の三要因分散分析 (多重比較は有意水準を $\alpha=0.05$ とした Tukey の HSD 法を用いた) を行った。分散分析による F 値とその有意確率

は Table 5-1-6, 各変数における平均値と標準偏差は Table 5-1-7 に示された。

Table 5-1-6 競技特性 (A) × 自己主張のスタイル (B) × リーダーシップ (C) による適応感の三要因分散分析の F 値と有意確率

適応感	独立変数	A	B	C	A×B	A×C	B×C	A×B×C
(MSe)	df(463)	1	3	3	3	3	9	9
部活動への積極的行動 (.91)		3.82	16.00 ***	5.61 **	.10	1.18	1.64	.74
主将のリーダーシップ への満足 (.93)		.73	.66	63.59 ***	1.69	2.57	1.26	2.03*
部の雰囲気への満足 (1.08)		4.04*	1.52	24.50 ***	2.19	.43	2.37*	1.95*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

1. 部活動への積極的行動 分散分析の結果, 自己主張のスタイルとリーダーシップの主効果が認められた ($F(3, 463) = 16.00, p < .001$; $F(3, 463) = 5.61, p < .01, MSe = .91$)。前者は積極的主張型が他の3類型より高かった。後者は圧力H-積極的指導群が他の3群より, 圧力L-積極的指導群と圧力H-消極的指導群は圧力L-消極的指導群より高かった。

2. 主将のリーダーシップへの満足 分散分析の結果, まず主効果については, リーダーシップで認められた ($F(3, 463) = 63.59, p < .001, MSe = .93$)。多重比較の結果, 圧力H-積極的指導群と圧力L-積極的指導群が, 圧力H-消極的指導群と圧力L-消極的指導群より, 圧力H-消極的指導群は圧力L-消極的指導群より高かった。

また, 3要因の交互作用も認められた ($F(9, 463) = 2.03, p < .05, \text{Figure 5-1-2}$)。単純主効果については, 各競技特性において, 自己主張のスタイルの類型別にリーダーシップ各群の平均値を比較した。個人種目において, 主導-限定型では, 圧力H-積極的指導群が圧力H-消極的指導群と圧力L-消極的指導群より, また圧力H-消極的指導群が圧力L-消極的指導群より高かった ($F(3, 463) = 15.93, p < .001$)。限定的主張型と積極的主張型では, 圧力H-積極的指導群と圧力L-積極的指導群が, 圧力H-消極的指導群と圧力L-消極的指導群より, それぞれ高かった ($F(3, 463) = 8.09, p < .001$; $F(3, 463) = 7.09, p < .001$)。対人消極型では, 圧力L-消極的指導群が他の3群より低かった ($F(3, 463)$)

=11.18, $p<.001$)。

一方、団体種目において、主導－限定型では、圧力 H－積極的指導群が圧力 H－消極的指導群より高かった ($F(3, 463) = 4.79, p<.01$)。限定的主張型では、圧力 H－積極的指導群と圧力 L－積極的指導群が圧力 H－消極的指導群と圧力 L－消極的指導群より、また圧力 H－消極的指導群が圧力 L－消極的指導群より、それぞれ高かった ($F(3, 463) = 19.14, p<.001$)。積極的主張型では、圧力 H－積極的指導群が圧力 H－消極的指導群と圧力 L－消極的指導群より高かった ($F(3, 463) = 6.43, p<.001$)。対人消極型では、圧力 H－積極的指導、圧力 L－積極的指導、圧力 H－消極的指導各群が、圧力 L－消極的指導群より高かった ($F(3, 463) = 11.73, p<.001$)。

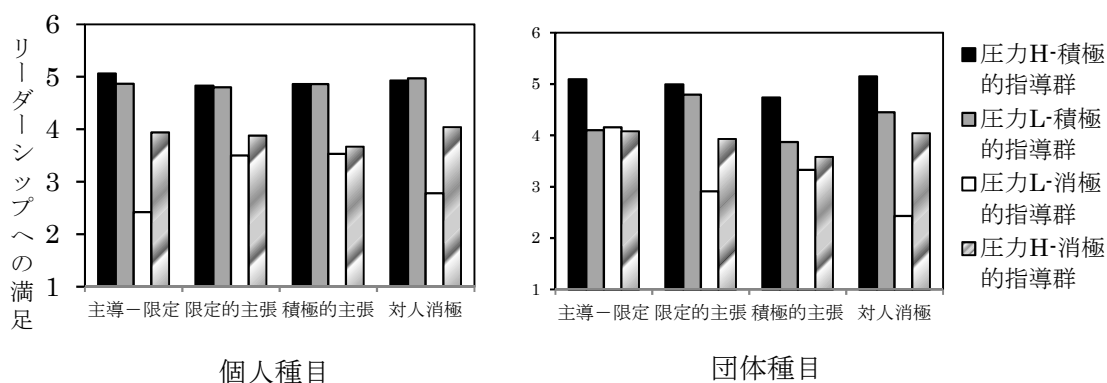


Figure 5-1-2 競技特性別に見たリーダーシップへの満足における自己主張のスタイルとリーダーシップの交互作用

3. 部の雰囲気への満足 分散分析の結果、主効果については競技特性とリーダーシップで認められた ($F(1, 463) = 4.04, p<.05$; $F(3, 463) = 24.50, p<.001, MSe=1.08$)。前者は団体種目が個人種目より高かった。後者については、圧力 H－積極的指導群が他の3群より、圧力 L－積極的指導群が圧力 H－消極的指導群と圧力 L－消極的指導群より高かった。

また、自己主張のスタイルとリーダーシップの交互作用も認められた ($F(9, 463) = 2.37, p<.05$)。まず、主導－限定型の場合、圧力 H－積極的指導群が圧力 H－消極的指導群より高かった ($F(3, 458) = 6.21, p<.001$)。限定的主張型では、圧力 H－積極的指導群が他の3群より高かった ($F(3, 458) = 8.00, p<.001$)。積極的主張型では、圧力 H－積極的指導群が圧力 L－消極的指導群より高かった ($F(3, 458) = 3.37, p<.05$)。対人消極型では、圧

力 H-積極的指導群と圧力 L-積極的指導群が圧力 L-消極的指導群より高く、また圧力 H-積極的指導群は圧力 H-消極的指導群よりも高かった ($F(3, 458) = 14.38, p < .001$)。

さらに、3 要因の交互作用も認められた ($F(9, 463) = 1.95, p < .05$, Figure 5-1-3)。個人種目において、主導-限定型と限定的主張型では、圧力 H-積極的指導群が圧力 H-消極的指導群より高かった ($F(3, 458) = 3.42, p < .05$; $F(3, 458) = 3.90, p < .01$)。対人消極型では、圧力 H-積極的指導群と圧力 L-積極的指導群が圧力 H-消極的指導群より高かった ($F(3, 458) = 6.17, p < .001$)。

一方、団体種目において、主導-限定型では、圧力 H-積極的指導群が圧力 H-消極的指導群より高かった ($F(3, 458) = 4.43, p < .01$)。限定的主張型では、圧力 H-積極的指導群が圧力 H-消極的指導群、圧力 L-積極的指導群、圧力 L-消極的指導群より、それぞれ高かった ($F(3, 458) = 7.94, p < .001$)。対人消極型では、圧力 H-積極的指導群と圧力 L-積極的指導群が圧力 L-消極的指導群より、また圧力 H-積極的指導群は圧力 H-消極的指導群より、それぞれ高かった ($F(3, 458) = 8.34, p < .001$)。

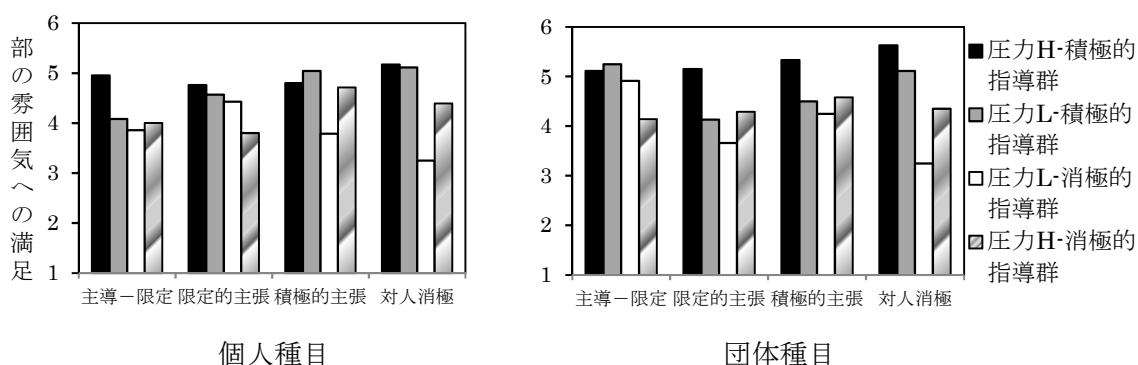


Figure 5-1-3 競技特性別に見た部の雰囲気への満足における自己主張のスタイルとリーダーシップの交互作用

考 察

本研究の仮説は、団体種目において自己主張の主導-限定型の部活動に対する積極性や満足感はリーダーシップの圧力 L-積極的指導群で高く、限定的主張型の積極性や満足感は圧力 H-積極的指導群で高いこと、個人種目ではこの関係は見られないというものであった。これらは 3 要因の交互作用を検討することで考察できる。以下では、仮説の検証に絞って考察を行う。

まず、部活動への積極的行動では、交互作用が認められず、リーダーシップと自己主張
Table 5-1-7 競技特性、自己主張のスタイル、リーダーシップの違いによる部活動への積極性や満足感に関する各尺度の平均値と標準偏差

部員の自己主張のスタイル	主将のリーダーシップ	N	部活動への積極的行動	主将のリーダーシップへの満足	部の雰囲気への満足
個人種目					
主導—限定型	圧力 H—積極的指導群	16	4.58 (1.10)	5.06 (0.75)	4.95 (0.97)
	圧力 L—積極的指導群	6	4.17 (0.81)	4.87 (0.92)	4.08 (0.52)
	圧力 L—消極的指導群	9	3.79 (1.14)	2.42 (1.42)	3.86 (1.57)
	圧力 H—消極的指導群	25	3.99 (0.99)	3.94 (1.09)	4.00 (1.19)
限定的主張型	圧力 H—積極的指導群	24	4.51 (0.71)	4.83 (0.65)	4.76 (1.00)
	圧力 L—積極的指導群	19	4.18 (0.93)	4.80 (0.72)	4.57 (1.08)
	圧力 L—消極的指導群	10	3.97 (1.46)	3.50 (1.62)	4.43 (1.07)
	圧力 H—消極的指導群	26	3.77 (0.85)	3.88 (0.75)	3.80 (1.09)
積極的主張型	圧力 H—積極的指導群	20	4.74 (1.06)	4.86 (1.22)	4.80 (0.98)
	圧力 L—積極的指導群	17	4.74 (0.67)	4.86 (0.77)	5.04 (1.07)
	圧力 L—消極的指導群	6	4.54 (0.91)	3.53 (1.71)	3.79 (1.72)
	圧力 H—消極的指導群	14	4.46 (0.60)	3.67 (1.13)	4.71 (1.16)
対人消極型	圧力 H—積極的指導群	12	4.64 (0.69)	4.93 (0.74)	5.17 (0.71)
	圧力 L—積極的指導群	15	3.85 (0.98)	4.97 (0.65)	4.70 (0.59)
	圧力 L—消極的指導群	8	2.81 (0.78)	2.78 (1.02)	3.19 (1.43)
	圧力 H—消極的指導群	14	3.99 (0.76)	4.04 (0.59)	4.39 (0.73)
団体種目					
主導—限定型	圧力 H—積極的指導群	19	4.97 (1.01)	5.09 (0.70)	5.11 (0.77)
	圧力 L—積極的指導群	6	4.33 (1.30)	4.10 (0.75)	5.25 (1.05)
	圧力 L—消極的指導群	9	4.49 (1.55)	4.16 (1.52)	4.91 (1.19)
	圧力 H—消極的指導群	30	4.08 (1.01)	4.08 (0.93)	4.14 (1.20)
限定的主張型	圧力 H—積極的指導群	27	4.72 (0.86)	4.99 (0.83)	5.15 (1.02)
	圧力 L—積極的指導群	16	4.20 (0.88)	4.79 (0.70)	4.13 (1.33)
	圧力 L—消極的指導群	17	3.82 (1.27)	2.91 (1.43)	3.66 (1.30)
	圧力 H—消極的指導群	30	4.19 (0.79)	3.93 (0.74)	4.29 (0.89)
積極的主張型	圧力 H—積極的指導群	22	4.75 (0.70)	4.74 (0.79)	5.33 (0.66)
	圧力 L—積極的指導群	12	4.66 (0.90)	3.87 (0.97)	4.50 (0.72)
	圧力 L—消極的指導群	6	4.04 (1.50)	3.33 (2.01)	4.25 (1.24)
	圧力 H—消極的指導群	18	4.66 (0.77)	3.58 (1.18)	4.58 (0.97)
対人消極型	圧力 H—積極的指導群	8	5.11 (0.68)	5.15 (0.50)	5.63 (0.38)
	圧力 L—積極的指導群	11	4.38 (0.59)	4.45 (0.68)	5.11 (0.47)
	圧力 L—消極的指導群	8	3.44 (1.88)	2.43 (1.12)	3.25 (1.36)
	圧力 H—消極的指導群	15	3.90 (0.88)	4.04 (0.86)	4.35 (1.00)

のスタイルの主効果が有意であった。リーダーシップについては、主将のリーダーシップを「圧力 H-積極的指導」と評定した群が他のリーダーシップ群より高く、自己主張のスタイルについては積極的主張型がもっとも高かった。仮説は支持を得なかったが、両者の結果は、全員が規則を守ろうとすることや他の部員と相互理解しあうことが、積極性を高めることを示唆している。それゆえ、部員が一体となってかかわることが、部活動へ積極的に取り組む上で求められることが確認されたといえる。

次に、主将のリーダーシップへの満足においては 3 要因の交互作用が認められた。しかし、いずれの自己主張のスタイルの類型も、技術指導や人間関係調整について積極的と評定された圧力 H-積極的指導群と圧力 L-積極的指導群の満足得点は高いことが、両種目で共通していた。仮説は支持を得なかったが、PM 理論と同様に、技術指導や人間関係調整などの要因が、リーダーシップへの満足感を高めることが示唆された。つまり、主将の積極的指導の重要性が確認されたといえる。

さらに、部の雰囲気への満足においても 3 要因の交互作用が認められた。主導-限定型と対人消極型では圧力 H-積極的指導群と圧力 L-積極的指導群が高いこと、積極的主張型ではリーダーシップの差がないことが、両種目で共通していた。主導-限定型において、両種目で積極的指導の 2 群間に差がなかった原因は、彼らは相互理解が困難なものの、両群で先輩や主将に表面的には従うことで、人間関係が悪化するまでには至らなかったと考えられる。対人消極型については、積極的指導の下で他者とかわる活動を経験し、両種目で部の雰囲気に満足しやすかったのだろう。逆に、積極的主張型は自ら多くの部員とかわることで連帯感を味わうため、両種目で圧力に関係なく満足できたと思われる。対人消極型が自ら他者に接触していないとすれば、この型の部員は、他の部員からの接触や主将のリーダーシップなど外的な要因を通して、人間関係を形成し維持していることが推察される。それゆえ、対人消極型には他者との連携を経験できる環境設定が求められることとなる。

他方、限定的主張型では、主将のリーダーシップを「圧力 H-積極的指導」と評定した群が「圧力 L-積極的指導」と評定した群より高いことが、団体種目で見られた。団体種目では連帯感を求めているからこそ、限定的主張型は圧力 H-積極的指導群で部のまとまりを感じることで、部の雰囲気に満足するのだろう。逆に、圧力 L-積極的指導群の下では、全部員が部の決まりを守ることに徹底できず、部のまとまりを感じる事が難しいと考えられる。この結果は個人種目で認められないことから、仮説は部の雰囲気への満足に

おける限定的主張型に関して支持を得たといえる。

以上のことから、本研究において、部員の自己主張のスタイルと主将のリーダーシップとの関係が競技特性に応じて異なることは、主将のリーダーシップへの満足と部の雰囲気への満足で認められた。とりわけ、団体種目において、限定的主張型では圧力 H-積極的指導群の部の雰囲気への満足が圧力 L-積極的指導群より高いこと、この関係は個人種目では見られないことが、本研究の主たる知見である。それは、部がまとまる人間関係を形成するためには、部員が主導的自己主張を抑えて小集団間の連携を図るとともに、主将の積極的かつ圧力の強い指導が必要になること、その結果として団体種目の部員は部の雰囲気に満足しやすくなることを示唆するものと思われる。すなわち、団体種目では、主将の積極的で圧力が強い指導を肯定的に捉えて仲間とかかわる自己主張のスタイルの重要性が示された。いいかえると、部員の主導的自己主張を改善させ、積極的自己主張を育成する指導が求められることとなる。本研究で予測された結果は、部の雰囲気への満足に対する団体種目の限定的主張型のみにおいて認められたことから、仮説は部分的な支持を得たと判断された。

なお、他の適応感については、今後、部の雰囲気への満足が契機となって同様の関係に規定されることも考えられる。それゆえ、具体的な適応過程を把握するためには、従属変数間の相互作用に焦点を当てた検討が課題として挙げられる。

また、人数に注目すると、自己主張のスタイルの各類型におけるリーダーシップ群の人数に差が見られた。村井（2006）によると、サンプルサイズが小さい場合、本来効果があったとしても、検定結果は有意差なしになりやすいという。本研究の類型化による分析では、結果的に 10 人未満の群が複数見られた。それに比べると、仮説の支持を得た群、すなわち各種目における限定的主張型の圧力 H-積極的指導群と圧力 L-積極的指導群には、まずまずの人数が分類されていた。以上のことが、仮説の部分的な支持に止まった原因であることも考えられる。サンプルサイズの問題を確認するためには、調査対象者を増やして追究することが求められる。

他方、群間の人数の差より、自己主張のスタイルとリーダーシップの相互作用によって、独立変数間の関係に変化が生じていることも新たに推察される。例えば、両種目において、主導-限定型では、圧力 H-積極的指導群の人数が圧力 L-積極的指導群より多かった。主導-限定型の部員に対して、主将の指導が厳格になっているとすれば、分類された各群の人数は、因果関係の方向を示唆していることも考えられるのである。

ただし、本研究の調査は同一時期の質問紙法によって行われた。それゆえ、独立変数間および従属変数間の因果関係を考察するには限界がある。これらの問題を解明するためには、本研究と異なる時期の検討や、自己主張のスタイルの類型別にリーダーシップ各群の主将を配置させ、部員の変化を追跡する実験的検討が求められる。その結果、変数間の因果関係が示唆されれば、主導的自己主張を改善する指導方法の手がかりが得られることも期待される。あるいは、面接調査を通して、部員の声と本研究の結果を照らし合わせながら検討することも、本研究で得られた知見の妥当性を確認しうる方法の 1 つと思われる。

このように、本研究では未解決の問題が残されている。それでも、団体種目では、積極的自己主張を育成し主導的自己主張を抑制することで小集団間の調和を図る指導が重要になると示唆されたことは、部活動を通じた青年発達の具体化とその理解の発展に寄与するものと思われる。

第 2 節 面接調査からみた心理的側面

部活動を継続していく過程で、部員が他の部員とどのようにかかわり、適応感をどのように捉えてきたのかについて、部員に回想してもらうことは、競技特性別に対人スキルとリーダーシップの関係を結びつける過程を把握する上で有効な手法の 1 つと思われる。このように、面接調査によって部員の間関係や意識変化の様相が明確になれば、回答内容と第 1 節の結果と照らし合わせることで、第 1 節の結果の妥当性を確認することが可能となる。そこで、第 2 節では、本章第 1 節で得られた知見を確認するため、面接調査を通して、部員の心理的側面を探索的に検討する。

方 法

面接協力者

第 1 節とは異なる中学運動部員 2 年生 5 名（個人種目 2 名、団体種目 3 名）に面接を行った。主将は含まれていなかった。

協力者選出にあたっては、次の 2 点を考慮した。第 1 に、積極的自己主張が強い部員は自ら部の連帯性を高めることが可能と思われることから、逆に弱い部員を条件とした。予め条件に該当すると思われる部員を担任教師に挙げてもらい、本人と保護者より面接協力の了承を得た 5 名を選出した。事前に本章 1 節の積極的自己主張に関する尺度に回答してもらうと、5 名の尺度得点は 1.89–3.67 に分布し、第 1 節の平均値 ($M=3.80$) より低か

った。第2は、2年生を対象としたことである。運動部員にとって、先輩は教師と同格かそれ以上の影響力をもつ存在である（坂西，1993）。そのため、1年生を対象とした場合、たとえ秘密の厳守を約束したとしても、実際に主将の厳格さを話すことには過度の苦痛を与えることも懸念される。そこで、本研究では、調査時期の主将と同学年である2年生に、主将の全体に対する指導を述べてもらうことが望ましいと判断した。

質問内容

面接では、主将の指導、部の人間関係、自己主張、部活動への関心に関する質問を提示し、自由に話してもらった。

質問内容は次の通りである。①あなたの部の主将は普段どんな仕事をしていますか。②あなたが主将を厳しいと思ったのはどんな時でしたか。③先輩と後輩や仲のいい友達との関係など、部員同士の様子についてお聞かせ下さい。④部活動で一番楽しいと思ったことはどんな時でしたか。⑤部の仲間に関わりすぎたりして失敗したり気まづくなったりしたことはありますか。⑥たとえ仲のよい部員同士であっても、意見が一致しなかったり、けんかがあったり、お互い怒りを感じたりすることがあると思いますが、その時あなたはどのように対処しましたか。⑦あなたは今の部に入っていることをどう思いますか。なお、質問番号⑤⑥の自己主張に関する質問は、柴橋（2004）の自己表明に関する質問を参考にした。

調査の実施

2009年3月上旬、職員室の隅に面接コーナーを設けて半構造化面接を行った。所属する部に関係のない数人の教員が在室していたが、コーナーへの接近は控えてもらった。面接を行う前に、発言は研究のみに使用すること、個人が特定できる内容の引用は行わないこと、無理に答える必要はないことを伝え、許可を得た上で録音した。面接はすべて筆者が行った。1人あたりの平均所要時間は約15分であった。

結 果

面接調査による部員の回答の特徴

面接調査を実施した5名の回答の中から、特徴的と思われる回答を抽出して、Table 5-2-1に示した。

1. 個人種目 女子部員Aの回答によると、主将の圧力が強い様子は見られず（質問番号②、以下番号のみ記述）、部のまとまりも物足りないことが示唆された（③）。A自身も

Table 5-2-1 面接協力者の特徴的な回答の抜粋

質問 番号	個人種目		団体種目		
	A (女子)	B (男子)	C (男子)	D (女子)	E (男子)
①	毎回の練習で、練習メニューを先生から聞いて伝え、まとめている。部員の考えをまとめて先生にも伝えている。練習試合では相手の先生に挨拶に行く。	先生がいない時にメニューを決めたり、集合をかけたりにしている。試合の時には道具を管理してもらってくる。声を出すように言う。	練習中はいつもチームを引っ張ったり、練習の指示をしたりする。引っ張る時は、大きな声をかけたりする。	練習を仕切る。メニューを考えたり、みんなに報告したり、声を出したりしている。先生と部員のコミュニケーションをとる。練習の時はいつもしている。	みんなをうまくまとめようとして頑張っている。
②	あまり <u>厳しいことは言わない。</u>	自分に対しても全体に対しても <u>厳しいと思ったことはない。</u>	自分に対してはない。 <u>全体に対してはある。</u>	「ちゃんとして」と言う時…。	基本的にやさしいが、後輩でも同じ学年でも <u>いけななことを直すよう教える。</u>
③	先輩と後輩も同じ学年同士のつながりも <u>あまりよくない。</u>	みんな仲が良くて、 <u>同学年同士では、学校の近くの友達の家で集まることも多い。</u>	壁を作らず、 <u>厳しい先輩—後輩関係はない。全体でもまとまっている。いい感じ。</u>	<u>みんな仲がよい。みんな一緒にいる。</u>	先輩は厳しい人がいたり面白い人がいたりするが、練習の時には <u>すごく集中して、みんなにちゃんと教えてくれる。みんなともよく喋る。</u>
④	普段は少数にわかれて練習をするが、 <u>筋トレなどでみんなと一緒に練習する時が楽しい。</u>	試合で勝った時。仲のいい部員同士で遊びに行く時。休みの日は部活の友達と遊ぶことが多い。	結果が出た時…。	試合に勝った時やいいプレーができた時。練習以外では、 <u>みんなと集まってワイワイしている時</u> …。	自分でもこれは良かったと納得したくらい <u>のプレーができた時。</u>
⑤	<u>私が言いすぎた時に、「言いすぎじゃない」と言われ、気まづくなったことがある。先輩と言い合って気まづくなったこともある。</u>	仲間と当たり、 <u>気まづくなったことがある程度。</u>	気まづくなったことはない。	ない。	いいすぎることはないが、プレーで失敗して <u>気まづくなったことはある。</u>
⑥	ユニホームの色を決める時に意見の食い違いがあった。1人1人の理由を聞いて決めたことがあり、 <u>みんな理解しあうようにした。私はなかったが、このことを後まで引きずる人もいた。</u>	<u>我慢する。我慢していて、言われたら言い返す。練習をしていたら、忘れてしまっている。引きずることはなかった。</u>	<u>そのままにしておいた。その後いつも通りに戻った。どんなことだったかも忘れた。</u>	「悪いところがあったら言って」と自分から言う。その後は話がちゃんとわかった。	あまり体験したことはない。 <u>みんなに合わせる。</u>
⑦	いろんなことが学べて、 <u>楽しい。満足している。</u>	<u>よかった。これからもやっていきたい。</u>	<u>入ってよかった。</u>	<u>今の部活に入っていなかったら、今の私はなかったと思う。</u>	よかったと思う。 <u>チームで1つの目標に向かって一致団結してプレーをするということがすごくいいと思ったので。</u>

自分がいいすぎたり (⑤)、部員全体の話し合いで決定したことに不満を表わしたりする部員がいたことを語っていた (⑥)。ただし、部活動への関心は高く (⑦)、特に部員全体で活動する時にその傾向が強いことが特徴である (④)。

次に男子部員 B の回答によると、主将の圧力が強い様子は見られず (②)、部員自身に主導的、積極的な自己主張は見られなかった (⑤、⑥)。それでも、同学年の少数の仲間とのつきあいを楽しみ、部活動に高い関心を示していることが特徴である (③、④、⑦)。

2. 団体種目 男子部員 C の回答によると、主将は全体に対して厳格な態度で臨み (①、②)、部もまとまっていることが示唆された (③)。主導的、積極的な自己主張は見られず (⑤、⑥)、関心は高いと思われることが特徴である (④、⑦)。

次に、女子部員 D の回答によると、主将の圧力は必要時に発揮され (①、②)、彼女自身の自己主張も主導的自己主張を抑制しようとしていることが示唆された (⑤、⑥)。部がまとまっている中で、部員全体の集まりに楽しさを感じ、関心も高いと思われることが特徴である (③、④、⑦)。

続いて、男子部員 E の回答によると、主将は必要に応じてきちんと注意しており、その雰囲気の中で積極的に取り組んでいることが示唆された (②、③)。E 自身も部員全体とコミュニケーションをとりやすいと感じ、主導的自己主張の抑制が表れていた (⑤、⑥)。特に、チームのまとまりに魅力を感じていることが特徴である (⑦)。

考 察

本研究では、本章 1 節で示唆された結果が、実際の部活動の現場で見られるのか否かを確認するため、5 名の運動部員の心理的側面が検討された。研究では、運動部員の適応感における自己主張と主将のリーダーシップの関係が競技特性に応じて異なることを確認することを目的として、面接法による調査が行われた。以下では、回答内容と第 1 節の結果を比較しながら、探索的に第 1 節で得られた知見の確認を行う。

本調査で、競技特性による違いが推察されたのは、部の人間関係の様相であったと思われる。まず、A と B の回答より、部がまとまっていなかったり、特定の友達とのつきあいを楽しんだりしている状況であっても、部活動への関心は高いことが示唆された。主将の圧力も強い印象は抱いていなかった。つまり、個人種目の部に所属している 2 名にとって、部のまとまりはあまり重要ではなく、むしろ個人の成長欲求を満たす活動が行われていれば、部活動に満足して取り組んでいることが推察される。

一方、団体種目の部に所属している3名は、主将の圧力を感じる雰囲気の中で活動が展開されていると感じている様子が見られた。C、D、Eの3名は、部の人間関係が良好であると捉え、また主導的自己主張を抑制していることも推察された。部活動への関心も高い様子であった。ただし、CとEの⑥に対する発言では、周囲に合わせることで適応しようとしている様子も示唆された。仲間外れを避けるために同調しているとすれば、彼らの限定的自己主張は強いことも考えられる。その場合、自ら連帯性を強くする行動をとることは難しいだろう。主将が厳しく注意する指導を行うなど外的要因を通して、彼らは部のまとまりを感じていると推察される。特にEは⑦の質問に対して、部のまとまりが適応感を高めていることを明確に発言していた。これらは、部がまとまるためには、主将の積極的かつ圧力に関する指導と、部員の主導的自己主張と限定的自己主張の抑制が求められることを支持する回答であったと思われる。

以上のことから、部の人間関係のまとまりが部活動への関心と関連していることは、団体種目において示唆された。そこには、主将の積極的指導と圧力によるリーダーシップ、主導的自己主張の抑制や小集団間の連携が影響していることも推察された。これらの回答は、第1節の知見を表すものであると思われ、知見が現実の場面においても見られる事項であることが考えられる。

ただし、Aは③の質問において、全員で一緒に練習する時に楽しみを感じると発言していた。個人種目の選手は孤独感を抱きやすいことから (Cratty, 1973)、部員全体のかかわりを潜在的に求めていることも考えられる。競技の特性上、部員全体のかかわりを経験する機会が少ないために、啓発的経験も限られたレベルで停滞するとすれば、多くの部員同士がお互いの違いを自覚し、自己理解を深めるスキルを身につけることが、個人種目の活動の活性化においても重要な課題になるだろう。

なお、本研究では、部活動を約2年間継続している部員を対象としたことから、全員が部活動に高い関心を示すことは当然予測された。第1節の知見の妥当性をさらに高めるためには、中途退部者を含めた検討も課題となる。協力者数も少なく、第1節のすべての類型を取り上げていない。また、本節で得られた回答内容は、本章1節の結果が実際に見られるか否かを確認するために考察されたことから、競技特性間で比較された。当然、競技特性だけではなく、部の友人関係や主将以外の立場の人の影響も考えられる。例えば、面接協力者の部の集団サイズや主将との友情的関係の様相、大会等での成績による自尊心の向上、顧問教師やマネージャーあるいは非公式のリーダー的立場の部員による影響等であ

る。それゆえ、本研究の結果については参考程度に止める必要がある。

このように、本研究では未解決の問題が残されている。それでも、団体種目において部員同士の対人関係が重要な意味をもつこと、および個人種目においても部員全体での活動を楽しみにしていることが示唆されたことは、積極的自己主張を育成し主導的自己主張を抑制することで小集団間の調和を図る指導の必要性が確認された点で意義があったと思われる。

第5章の要約とまとめ

本章では、自己主張のスタイルの要因として限定的自己主張、積極的自己主張、主導的自己主張に注目し、部活動への満足感と積極性に対する主将のリーダーシップと部員の自己主張のスタイルとの関係、および競技特性による両者の関係の違いが検討された。本研究で取り上げた競技特性は、個人種目と団体種目であった。

まず、第1節では、中学運動部員1年生の部活動への積極性や満足感が、部員の自己主張のスタイルと主将のリーダーシップのあり方によって異なるか否か、またその関係が個人種目と団体種目で異なるか否かが検討された。調査対象者は495名の中学運動部員1年生で、質問紙法によって調査が実施された。全体的に、競技に関する技術や集団の人間関係の調整、部の規則などを積極的に指導する主将の下での積極性や満足感が、指導に積極的でない主将よりも高かった。その中で、部の雰囲気への満足感においては、限定的自己主張が強く積極的自己主張および主導的自己主張に消極的な限定的主張型の部の雰囲気への満足得点が、指導に積極的であるが厳しい態度ではない圧力L-積極的指導群に比べると、積極的かつ厳しく指導する圧力H-積極的指導群で高い結果が団体種目で認められた。この関係は個人種目では見られなかった。つまり、団体種目では、主将から積極的かつ厳格に指導されることによって、部員の意識が小集団から全体による練習課題や活動に向けられるのだろう。その結果、積極的に取り組むようになり、また他の部員と一緒に達成感を味わうことによって、部の雰囲気に満足するようになるためであることが考えられた。

次に、第1節で得られた知見を確認するため、第2節では、面接調査を通して、部員の心理的側面が探索的に検討された。中学運動部員5名の回答によると、部の人間関係のまとまりが部活動への関心と深く関連している様相が、団体種目において見られた。そこには、主将の積極的指導と圧力によるリーダーシップ、主導的自己主張の抑制や小集団間の連携が影響していると思われた。この結果は、第1節の質問紙法で得られた知見が、現実

の部活動の場面においても表われていることを示す回答であると考えられた。

第6章 総括

第1節 本研究のまとめ

本研究では、運動部員の部活動に対する積極性や満足感が、主将のリーダーシップと部員自身の個人特性によって媒介されることに注目した。とりわけ、主将のリーダーシップが効果的に作用するための部員の社会的スキルとして自己主張に焦点を当てて、自己主張の特徴に応じて部員の積極性や満足感と主将のリーダーシップとの関係がどのように異なるのかを検討した。

本研究の知見の概略

第1章においては、リーダーシップや自己主張に関する理論の整理と考察が行われた。その結果、部員の積極性や満足感を高めるためには、主将が技術指導や人間関係調整に積極的であり部の決まりを守るよう厳格に注意すること、および部員にとっては主導的な自己主張を抑制して積極的に自己主張することが重要な意味をもつと考えられた。また、本研究では、特定の集団によっては、自己主張を行う対象範囲が重要な意味をもつと考え、限定的な自己主張との関連についても検討することとした。特に、中学生の運動系部活集団を取り上げ、限定的自己主張、積極的自己主張、主導的自己主張、およびこれらを複合した自己主張の特質に応じて、主将のリーダーシップと部員の積極性や満足感（以下、適応感）との関係が異なるか否かが検討された。本節では、研究結果全体を通じて得られた知見について総括を行う。

まず、第2章では、中学運動部員を対象に、部活動への適応感における部員の限定的自己主張と主将のリーダーシップとの関係が検討された。第1節として、部員の限定的自己主張の強弱に応じて、主将のリーダーシップと部員の部活動に対する適応感との関係が異なるか否かが検討された。その結果、部員の限定的自己主張が強い場合、主将が技術指導や人間関係調整に積極的であっても厳格に注意する指導（圧力）が弱いと、積極的で圧力が強い主将の部に比べて、部活動への積極的行動と部の雰囲気への満足が低かった。いいかえると、限定的自己主張の強い部員が部全体とかわるためには、積極的な技術指導や人間関係調整に加え、部員が相補的に受け入れることができる圧力が、主将に求められることが示唆された。

第2節では、時期の違いを考慮して、主将引退期における部のまとまりの様相（連帯性）を取り上げ、主将のリーダーシップとの関係が検討された。その結果、全体的に連帯性が

強い部の部員が部の雰囲気満足している中、技術指導や人間関係調整を積極的かつ厳格に指導する主将（圧力 H-積極的指導群）の下でさらに満足感が高いことが示唆された。しかし、連帯性が弱い部の場合、積極的であるが厳格ではない主将（圧力 L-積極的指導群）の下の方が満足感が高かった。

第1節では、部のまとまりが弱くなりそうな場合、圧力 H-積極的指導群で部員の満足感が高いことが示唆されたが、第2節では対照的な結果が得られた。これは、第1節の調査が新人大会終了後に実施されたことに対して、第2節の調査が現主将との活動が終了間近な主将引退期に行われたことに原因があると考えられた。すなわち、主将引退期になってもまだ連帯性が弱い場合、主将による積極的かつ厳格な指導は、かえって逆効果になることが示唆されたのである。第1節と第2節の結果を総合すると、チーム結成当初から部のまとまりを発展させることが、後に主将の積極的かつ厳格な指導が効果的に作用するか否かを規定すると考えられる。そのためには、主将には、新チーム結成直後より、各部員が受け入れることが可能な程度の厳格さが求められると推察される。同時に、各部員に対しては、限定的自己主張の抑制が求められることも推察される。

次に、第3章では、運動部において、主将のリーダーシップと部員の適応感との関係が、部員の積極的自己主張の強弱に応じて異なるか否かが検討された。まず、第1節では、積極的自己主張が弱い中学運動部員にとって、技術指導や人間関係調整には消極的で権威的な管理を優先する主将の部では、部活動を離れた場面における一般的積極的行動が弱いことが示唆された。もともと部活動の特質の1つには、自主的態度を育てることが含まれている（文部省, 1989）。それにもかかわらず、積極的自己主張が弱い部員は、その特質が日常生活で生かされるような部活動を十分に送っていないことが考えられた。主将に具体的な指導がなく、権威的管理による統率が強調されたことによつて、この部員たちが主将に対して萎縮し、自主的態度を養成することができなかつたためであるとすれば、主将には部員の実り豊かな活動につながるよう、技術指導や人間関係調整に関する具体的な指導が求められるといえる。全般的に、積極的自己主張が強い部員は、部活動および学校生活における積極性や満足感が高かつたことから、部員にとつても積極的自己主張の育成が、部活動や学校生活に適応していく上で重要な課題になることが示唆された。

続いて、第2節では、中学生と高校生の発達的な違いに注目し、部活動や学校生活への適応感における主将のリーダーシップと部員の積極的自己主張との関係が、中学生と高校生の間で異なるか否かが検討された。全般的に、中学生と高校生による関係の違いはほと

んど見られなかったものの、主将との関係のよさについては、民主型主将群において高校生の方が高かった。つまり、技術指導や人間関係調整に積極的であるが厳格ではない主将の下で、高校生の方が、中学生に比べて、主将との関係が良好であると捉えていた。高校生になると、先輩－後輩の縦の人間関係にも慣れ、部活動を離れた場面における主将とのかわりに対して積極的になっていくことも考えられる。その際、高校生は、縦の人間関係における適度な心理的距離を保ちながら友情を深める上で、主将には適度な気軽さで話しかけやすいなど、あまり厳格でない雰囲気を求めているのだろう。そこには、中学生に比べると、高校生の方が、同学年に固執せず、広い友情を育み、また自分の意見や存在そのものを認めてほしいと望んでいることも考えられる。積極的自己主張が関連した発達差は示唆されなかったが、リーダーシップの受け止め方に関しては発達差があることも推察された。

第4章では、中学運動部員の部活動への積極性や満足感と主将のリーダーシップとの関係が、部員の主導的自己主張の強弱に応じて異なるか否かが検討された。まず、新人大会終了後に調査を行った第1節では、主導的自己主張が強い部員が、技術指導や人間関係調整に積極的で厳格に管理している主将の部に所属した場合、主導的自己主張が弱い部員に比べて、部活動への満足感が低かった。いいかえると、主導的自己主張が弱い部員は主将の積極的で厳格な指導の意義を肯定的に受け止め、主将の指示に従って活動を継続し、その結果として部活動に満足しやすくなることが推察された。他方、リーダーシップのすべての要因が弱い主将の部に所属した場合は、主将への満足や部活動への積極的行動が高いことから、主導的自己主張が強い部員は、個人的な欲求が満たされやすい雰囲気の下で適応していると感じていることが示唆された。ただし、このことは、その部員たちの要求水準によっては、部の集団性が損なわれる行動に発展することも考えられる。それゆえ、部員が適応していると感じることが、部全体の活動に寄与しているか否かを吟味することが不可欠といえる。

第2節では、時期の違いを考慮して、主将引退期における部員の主導的自己主張と主将のリーダーシップとの関係が検討された。その結果、主将引退期になると、第1節で明らかにされた概要が、さらに男女間で異なってくることが示唆された。すなわち、技術指導や人間関係調整に積極的で厳格なリーダーシップ（圧力H－積極的指導群）の下では、主導的自己主張が弱い部員が強い部員に比べて部の雰囲気に満足していることが、女子で認められた。中学生全般を対象にした吉村（2007）によると、友人関係や学校生活に満足し

ている女子中学生の特徴として、特定の友人と形成された小集団を中心に積極的に自己主張していることが挙げられた。つまり、学級集団では小集団内での相互理解が満足感全般を高めていることが示唆された。しかし、仲間全体とのかかわりが求められる部活動において、各部員が積極的かつ厳格なリーダーシップの意義を受け入れることは、各部員が規律を守りながら積極的に取り組むことによって、部の一体感を高める経験につながる効果をもたらすと考えられる。女子の友人関係は男子に比べると周囲とのつながりが弱いことから（楠見, 1986）、部の一体感を味わうことは、女子にとって、平素の友人関係とは異なる新鮮な体験であることも推察される。逆に、主導的自己主張が強い女子部員にとって、積極的かつ厳格な主将の指導は自己の欲求を妨害する要因となり、主将とのかかわりを回避することによって、部の一体感を味わうことも少ないだろう。その結果、満足感が高まっていないことが考えられる。他方、男子は、小集団よりも、競技を通して友人関係を発展させやすいことが、Aries & Johnson (1983) より示唆される。そのため、活動が蓄積された主将引退期になると、性差が現れ、特に女子においてより顕著になったと思われる。

このように、第4章では、主導的自己主張に応じて、部活動への積極性や満足感と主将のリーダーシップとの関係が規定されること、それゆえ主導的自己主張の抑制が部員に求められることが示唆された。さらに、第3章と第4章の結果を総合すると、運動系部活動を通じた生徒指導の課題の1つとして、積極的であるが主導的ではない自己主張の育成があると考えられる。主将にとっても、積極的な技術指導や人間関係調整はもちろん、部員が相補的に受け入れることができる程度の圧力が求められると示唆される。

ここまで、部員の限定的自己主張や積極的自己主張、および主導的自己主張それぞれの強弱に応じて、部員の適応感に対する主将のリーダーシップの最適状況が異なることが示唆された。ただし、1人の人間はこれらの要因を複雑にもちあわせている。そこで、第5章では、個人レベルのスキルである限定的自己主張、積極的自己主張、主導的自己主張の3つの要因を組み合わせた自己主張のスタイルの類型化を行い、その類型に応じて、主将のリーダーシップと部員の適応感の関係が異なるか否かが検討された。特に、競技特性に応じて人間関係の様相が異なることから（Cratty, 1973）、第1節では、競技特性に応じて自己主張のスタイルとリーダーシップの関係が異なるか否かを、質問紙法によって検討した。その結果、団体種目では、小集団内のつきあいを優先しながらも自己主張そのものはあまりしない部員（限定的主張型）において、技術指導や人間関係調整に積極的で厳格に管理する主将の部（圧力H-積極的指導群）の方が、部の雰囲気に対して高い満足感を示

していた。つまり、団体種目では、主将の積極的かつ厳格な指導を受け入れることによって、部員の意識が小集団から練習課題に向けられ、積極的に取り組むことによって、他の部員と一緒に達成感を味わい、部の雰囲気満足するようになるためであることが考えられた。

また、自己主張のスタイルについて、積極的自己主張が強く主導的自己主張と限定的自己主張が弱い積極的自己主張型は、リーダーシップに関係なく、部活動への積極的行動が、他の自己主張のタイプに比べて高かった。他の適応感においては、自己主張の主効果が見られなかったものの、第3章と第4章を総合して推察された「積極的であるが主導的ではない自己主張の育成」の重要性を裏づける結果であったと考えられた。

さらに、第2節では、面接調査を通して、部員の心理的側面が探索的に検討された。回答された内容は、概ね第1節の結果を表すものが含まれていると思われ、知見の妥当性を確認できる回答であると考えられた。

以上が本研究で得られた知見の概略である。

知見に対する全体的考察

続いて、研究全体の考察を行うこととする。本研究の主要な目的は、中学生の部活動に対する積極性や満足感における自己主張と主将のリーダーシップとの関係を明らかにすることであった。分析の結果、満足感や積極的行動を規定する自己主張の要因として、限定的自己主張、積極的自己主張、主導的自己主張、およびそれらが複合した自己主張のスタイルが挙げられた。その理由を考える上で、Maslow (1954) の欲求階層説が参考になる。この理論によると、自己実現の欲求や自尊の欲求は、所属と愛情の欲求が満たされることを前提に起こることが指摘されている。つまり、集団活動の動機づけや満足感は、所属集団内の人間関係が安定していることを前提に高まると考えることができる。安定した人間関係を形成するためには、それに適した社会的スキルが求められる。相互理解しあえる人間関係を築くことができる程度の自己主張は、その代表例といえる。すなわち、積極的に他者とかわり、自分の意見を主張するだけでなく、相手の意見も聴き理解する自己主張によって、2者間あるいはそれ以上の人との関係が安定する。その結果、啓発的経験（菊地, 1993）より、動機づけが高まることが示唆される。リーダーを中心とした組織的活動においても、リーダーシップの受け止め方はフォロワー個々人によって異なることから（Fiedler, 1967）、たとえ運動部のように縦の人間関係が強い集団であっても、主将のリーダーシップのみで部員の動機づけが決定されるわけではないのである。この体験の蓄積が、

部活動を離れた集団，さらには社会における活動性との間においても深い関連があると考えられる。

また，青年期前期は少人数による同性の親密な仲間からなる小集団を形成しやすい時期である（Coleman & Hendry, 1999; Dunphey, 1963; 宮下, 1998; 落合, 1989）。それゆえ，小集団に所属し，その中で安定した関係を築くことが，青年にとって大きな関心事であると考えられる。本研究では，第2章で検討されたように，限定的自己主張が強い中学運動部員は，積極的に厳格な主将のリーダーシップの下で，より適応していることが示唆された。運動部では，集団目標の達成を目指して活動する。それだけに，あまりに限定的自己主張が強いと，自己主張を行う範囲が小集団内に限定されることによって，集団目標の統一に支障を来し，集団士気は低下することが懸念される。青年の場合，同性の友人で構成される小集団内外の人間関係のあり方が，所属集団における適応感を規定することも考慮しなければならない。とりわけ，運動部においては，この限定的自己主張のあり方が，部の勝敗や成果を左右することにつながる。したがって，運動部では，特定の友人のみに固執しない関係を形成できるよう，部全体で自己主張しあえる雰囲気作りが課題となる。同時に，主将に対しても，部全体の一体感を意識させるリーダーシップが強く求められるのである。

以上のことから，中学運動部において部員が積極的に行動し満足感を高めていくためには，部員側には積極的であるが主導的ではない自己主張によって安定した人間関係を部内に築くこと，また親密な仲間による小集団内のかかわりを中心に，他の小集団のメンバーとのかかわりも大切にすること，主将側には技術指導や人間関係調整に積極的であるとともに，部員が集団規範から逸脱することがないよう厳格に管理する圧力が求められるといえる。以上を総合すると，積極的自己主張が強くて主導的自己主張が弱く，同時に限定的自己主張が弱い部員は，部全体で親密かつ相互理解しあえる人間関係を築きやすいことが考えられる。それゆえ，第5章1節でもみられたように，この特徴をもつ部員たちの適応感は全般的に高いのだろう。他方，このような人間関係を自ら築くことが苦手な部員であっても，技術指導と人間関係調整に積極的に厳格に管理して統率する主将の指導を肯定的に受け止めて活動することによって，自己発達に有意義な影響を受けるとともに，全部員と一体感を味わうことで，いっそう適応感が高まることが考えられる。

さらに，3つの要因を複合した自己主張と主将のリーダーシップとの関係によって，部活動への適応感が異なることは団体種目において認められた（第5章1節）。Lippitt &

White (1943) では、民主的なリーダーシップが成員の生産性に対して効果的であることが示唆された。しかし、Hogg (1992) によれば、生産性に効果的であった原因はリーダーシップのスタイルではなく、集団目標の達成にあることが指摘されている。Fiedler (1967) も述べるように、リーダーシップ効果がすべての状況において最適であるとはいえない。個人種目では個人目標の達成に重点が置かれやすいことに対して、団体種目では集団目標の達成がより重要な課題である。主将による集団目標の達成に関連が深い具体的な指導を通して、部員たちはさらに動機づけられるのだろう。とりわけ、団体種目においては、他のメンバーとのかかわりが集団目標の達成に深く関連することから、他者と積極的にかかわろうとする1年生部員は、主将の積極的な指導と厳格な管理によって、部内の「われわれ意識」をいっそう強めていくことが考えられる。その結果、部の雰囲気は満足していたことが考えられる。すなわち、自己主張の効果は、どの集団で、どのようなリーダーシップの下で活動するかによって異なることが、運動部においても確認された一連の研究であったといえる。

本研究では、第3章1節において、積極的自己主張が強い部員は、主将と良好な関係を形成し、また部活動に満足し積極的に行動し、さらに学校生活でも高い満足感を示すことが示唆された。第5章においても、積極的自己主張が強い部員は、全体的に適応感が高かったことから、本研究の一連の研究は、実り豊かな学校生活を送るためには、積極的自己主張の育成が重要であることを裏づけるとともに、このことが運動部と学校という人間関係の展開が異なる集団においても共通しているといえる。自己主張には多くの要因が関連しているが、まずはこの積極的自己主張の育成こそ、将来遭遇する多様な社会的集団における積極性や満足感の促進に貢献する基盤になるものと推察される。

また、性差についても、主将引退期において、主導的自己主張が弱い女子部員は、強い部員よりも、圧力H-積極的指導群で部の雰囲気を高く満足していた(第4章2節)。この様相は男子部員には見られなかった。新人大会が終了したばかりの時期では、性別が関連した交互作用が有意でなかったことから、多くの研究で指摘されている人間関係の性差は、多様な活動を蓄積して、徐々に表面化してくることも推察される。さらに、第5章2節では、個人種目の女子部員が、自己主張しあうことで問題が後まで尾を引いたエピソードを話してくれた。この回答は、特定の事例であることから、そのまま一般化することはできない。それでも、面接を通して心理的側面をより深く追究することが、表面化されにくいと思われる性差の問題が明らかにする上で不可欠になることが示唆された。今後、質

的分析を含めた検討が望まれる。

第2節 本研究の意義

次に、研究で得られた知見に基づいて、本研究の意義について考察する。

部活動を通して生徒指導に求められる課題の具体化

研究では、部員同士の人間関係に焦点をあてて一連の研究を進めた。その結果、まず部活集団内で安定した人間関係を築くことが可能な自己主張を行っている部員は、課題達成に向けて積極的に行動し、満足していることが示唆された点で、生徒指導研究の具体化に貢献するものと思われる。すなわち、自己主張として取り上げられた要因の中で、積極的な自己主張（積極的自己主張）の育成が重要であることが見出されたといえる。とりわけ、積極性に関しては積極的自己主張と共通するが、相手の意見を聴こうとしない主導的な自己主張（主導的自己主張）、および青年期の仲間関係の特徴である限定的な自己主張（限定的自己主張）、さらに各人の開放的に自己主張しあうことで高まる集団の一体感（連帯性）を考慮したことは、親密化や相互理解を図る仲間の範囲に応じた社会的スキルを検討する上で、現実的な自己主張の特性の解明に寄与するものと思われる。

本研究の結果は、多くの実態調査の結果を裏づけるものとしても意義があったと思われる。例えば、三枝（2001）によると、中学運動部に熱心に参加している部員は、不熱心な部員に比べて、学校に行く楽しさを感じている。また、楽しい学校生活を送るためには、多少自分の意に添わないことでも友達に同調する姿勢が必要である。ただし、一方的に同調する傾向は成績が下位の生徒に多かった。これらの指摘より、部活動が学校適応に占める比重が大きいこと、主導的自己主張があまりに強くと楽しい学校生活を送ることに限界があること、逆に自分の意見を過度に抑制することは学校適応の負の効果を及ぼすことが示唆される。さらに、深谷（1997）によれば、運動部で積極的な部員は、消極的な部員に比べて、何でも話せる友達の数が多い。学校が楽しいと評定している生徒は、友達を、一生つきあえそう、相談にのってくれる、ライバル関係と捉えているなど（三枝, 2001）、一緒に遊んだり行動したりする以上に友人関係が深まっている。その関係を形成するためには、主導的でない積極的な自己主張が求められるのであろう。

ところで、日本私立大学連盟学生部会・学生部会第一分科会（1999）によると、大学生にとっても、学生生活でもっとも興味があり、大切であると思っている事項は友人関係である。そのように捉えている学生の多くは、自身の学生生活の充実を肯定的に評定してい

た。友人と一緒に入学することを入学動機に挙げる者はほとんどいなかったことから、充実した学生生活を送ることができるか否かは、入学後の人間関係のあり方が問われることとなる。1人の青年がもつ、互いに信頼でき、心を打ち明けられる友人の人数は、あまり多くない(宮下, 1998)。それゆえ、特定の友人と小集団を形成し、その小集団以外の仲間とも一緒に行動すべき時は、積極的にかかわっていくことが、有意義な学校生活を送るための重要な社会的スキルといえる。本研究は、部活動の人間関係のあり方が重要な意味をもつ背景において、個人の属性である自己主張を視野に入れて集団活動の積極性や満足感の様相を検討した。このことは、現実の学校生活における人間関係の様相を、より具体的に考察することを可能にした点で意義があると思われる。それは、中学時代だけでなく、卒業以降も長年にわたって社会生活を営む上で重要な意味をもつことが考えられる。

さらに、本研究の結果は、現代の青年を取り巻くさまざまな問題を解明する上でも貢献しうると考えられる。第1は、他者との関係を忌避しながら一緒にいたがる群れ志向に関することである。小集団を形成することが青年期の特徴であることは既に述べられた。ただし、岡田(2000)によれば、群れ志向が強い生徒は、必ずしも小集団内で親密な関係を形成しているわけではないことも指摘されている。高垣(1988)も述べるように、友人との親密で内面を開示するかかわりを求めているにもかかわらず、茶化されたり馬鹿にされたりすることを恐れて、自分をさらけ出せていない者も多い。その場合の積極的自己主張は弱いことが推察される。女子学生を対象にした吉村(2004)においても、小集団に限定的で自己主張そのものが消極的な学生の学生生活全体への満足も低かった。中学運動部を対象とした本研究では、団体種目の圧力Lー積極的指導群において自己主張が限定的で消極的な部員の部の雰囲気への満足が低かった(第5章1節)。それゆえ、自己主張をあまりしないまま小集団内のつきあいを優先している部員は、技術指導や人間関係調整に積極的であっても厳格でない主将の下では、自力で小集団外のメンバーとのかかわりを深めることに限界があり、その結果として部の雰囲気に十分な満足を感じることができなかつたと考えられた。つまり、現代青年の特徴といわれる群れ志向(岡田, 2000)があまりに強いと、集団生活への適応に支障を来す恐れがあることが推察される。第5章1節の研究より、運動部における積極性や満足感は、主導的自己主張を抑えて積極的に自己主張し、かつ限定的自己主張が過度にならないよう抑制している部員において、高いことが示唆された。すなわち、このようなスキルをもって活動をする経験が、後の大学生活や社会生活全般に関連する活動性においても有効になると示唆された点は、1つの貢献であると思われ

る。

生徒に求められる自己主張の具体化

第2の貢献は、自己主張のあり方に関することである。本研究では、積極的自己主張が弱い部員の部活動に対する積極性や満足感が低いことで共通していた(第3章, 第5章1節)。発達の観点に注目すると、児童期に自己主張が弱く引っ込み思案であった子どもは、その後の学校生活においても、ストレスを含む場面から消極的に退避しやすく、また知的達成や社会的やりとりで不安をもちやすいという(Kagan & Moss, 1962)。また、自己主張が弱い子どもは、社会的やりとりでうまく反応できず、結果として社会的接触への関心を失いやすいことから、仲間集団の中に入ることが難しくなる(Chittenden, 1942)。さらに、仲間とのやりとりは相互的であることから、相手から好意的に受け取られる社会的反応が少ない子どもは、発達の、人格的、知的な面で阻害を受け、遅滞し、さらに深刻な障害へと進んでいくこともある(Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin, 1983)。これらを防ぐためには、まず社会的接触を始めようとする行動が求められるのである。すなわち、積極的自己主張がその行動の代表例であるといえる。

また、本研究では、主導的な自己主張が強い場合も、多くの負の効果をもたらすことが示唆された(第4章)。Patterson, Reid, Jones, & Congber (1975)によると、攻撃的、非協調的、感情を露骨に自己主張する特徴をもつ子どもの多くは、仲間集団で拒否され、結果として好意的な学習経験をもつ機会が奪われ、さらに学業面でも問題があるという。Alberti & Emmons (1990)も、このような子どもたちは、相手を傷つけたり、恥をかかせたりすることで防衛的な態度をとらせることから、自己の目標を達成することはできず、結果として欲求不満に陥ることになると指摘している。つまり、主導的自己主張が強い子どもは、積極的自己主張が弱い場合と同様に、周囲の仲間と適切に行動するスキルの欠如と結びついた不適応行動を示している。本研究のほとんどは、質問紙法による相関的研究であるが、運動部という青年期の中心的な活動場面を取り上げ、現実の学校生活にある身近な体験とのかかわりで、生徒自身が適応感を捉えやすいよう心がけた。幼児や児童に関する諸研究を概観しても、本研究で示唆された結果と一致する方向にあると思われる。それゆえ、青年期以前から、主導的自己主張を抑制し積極的自己主張を育成すること、すなわち「積極的に他者とのかかわるきっかけを作り、相手の話を聴き、理解した上で、自分の意見も主張できる行動や態度」を身につけていくことこそ、集団適応を高めるための重要な課題になると考えられる。

運動部の特徴的な人間関係の具体化

第3に、学校生活では特徴的な人間関係が展開される運動部場面を取り上げた点である。かつては、厳しい上下関係に悩む生徒が多かった運動部も、最近はその関係も以前ほど厳しくないという(三枝・深谷, 2001)。それでも、先輩に対しては、不満を抱きながら、顧問教師と同等に礼儀正しくするなど(坂西, 1993)、部員たちは神経をつかっている。とりわけ、先輩の代表である主将の指示には尚更である。本研究の第2章から第4章では、限定的自己主張、連帯性、積極的自己主張、および主導的自己主張をそれぞれ取り上げ、各要因の高低に応じて主将のリーダーシップと部員の適応感との関係が異なることが示唆された。すなわち、本研究においても、Fiedler(1967)が指摘したように、主将のリーダーシップの受け止め方は一義的なものでないことが確認された。なかでも、限定的自己主張が強く自己主張そのものが消極的な部員であっても、圧力H-積極的指導群の主将の下で活動していれば、部の雰囲気は満足しやすいことが示された(第5章1節)。それゆえ、積極的自己主張が弱かったり、もしくは限定的自己主張が強かったりする部員に対しては、主将の積極的かつ厳格な指導によって、各部員が部の規範を守りながら取り組むことができる環境を築くことが重要になると思われる。同時に、第2章の考察より、主将の厳格な指導はチームが結成された当初から発揮されないと効果が期待できないことも推察されたことは、1年間チームを運営し成果を追求する上で重要な意味をもつと思われる。

運動部におけるフォロワーとリーダーの組み合わせがリーダーシップ効果に与える影響について取り上げた従来の研究も、本研究と同様に、部員の1つの個人特性を独立に取り上げて、主将のリーダーシップとの交互作用を検討することが多かったと思われる。しかし、吉村(2004)より、積極的自己主張に応じて、限定的自己主張の意味が変わることもありうることが示唆される。例えば、限定的自己主張が弱くても、積極的自己主張が強く主導的自己主張が弱い場合は、小集団に限定せず開放的に仲間とつきあっているであろう。逆に自己主張そのものが弱い場合は孤立していることが予測されるのである。いいかえると、第2章1節の限定的自己主張L群は、この限定的自己主張の弱さの意味を解釈することに限界があったこととなる。いくつかの課題は残されているものの、第5章1節では、積極的自己主張や主導的自己主張の強弱を考慮して限定的自己主張の意味を検討した点で意義があったと思われる。その上で、主将のリーダーシップとの関係を検討し、さらには個人種目と団体種目による違いも検討した本研究の示唆は、運動部という現実の場面における自己主張と適応感の関係を理解する上で有益であったと思われる。

第3節 今後の課題と展望

本研究では、運動部員の積極的行動や満足感が、主将のリーダーシップだけでなく、自己主張のあり方によって変化することが示唆された。その主要な要因に限定的自己主張や積極的自己主張、主導的自己主張が含まれるとあって支障はないだろう。以下では、本章の締めくくりとして、本研究で全般的に共通する課題についても考察する。

研究方法の課題

まず、研究方法の課題について考察する。本研究で行われた尺度作成は、暫定的なものである。それゆえ、今後も妥当性と信頼性の検証を積み重ねていかなければならない。例えば、既に述べたように、限定的自己主張の測定に用いた小集団閉鎖性尺度(吉村, 2005a)の信頼性については α 係数の値が低く、検討の余地が残されている。小集団閉鎖性の尺度得点が低いことが開放的であるのか、それとも孤立しているのかに関する妥当性の検証もまだ行われていない。自己主張のあり方に応じた小集団閉鎖性の弱さの意味には曖昧さが残されたままなのである。それゆえ、尺度の質的向上を図るためには、複数の因子から構成される尺度の作成が望ましいことも考えられる。質問の仕方についても、小集団を運動部内と特定せずに作成された。第2章1節で考察されたように、所属集団を特定することによって、小集団内外の区別を強く内省したり、メンバー間で帰属のずれが生じたりするなど、調査後の仲間関係に支障を来すことがないよう配慮したためである。いいかえると、以上のことは、小集団閉鎖性尺度によって限定的自己主張の問題を検討することの限界を示唆するものと考えられる。今後は、他の研究法も取り入れながら、多角的、総合的に検討することが課題として残された。

また、主導的自己主張の測定に用いた利己的表現尺度(吉村, 2005b)については、自己否定にかかわる内容も含まれることから、社会的望ましさの影響を受けやすいことも推察される。評定の客観性を高めるためには、他者による利己的表現の評定を導入することも一案だろう。

さらに、本研究では、全体的に逆転項目が少なかった。それゆえ、回答が肯定傾向に偏る「黙従傾向」の影響を受けやすかったとすれば、それを防止するためにも逆転項目を増加した尺度作成が今後の課題である。したがって、本研究の解釈は方法上の限界点を考慮しなければならない。いいかえると、本研究の結果が生徒指導にいつそう実践的に貢献していくためには、これらの限界を克服しなければならないのである。

このように、本研究は質問紙法による検討を中心に実施された。本章1節でも考察されたように、質問紙法の方法そのものが抱える課題が残されたままとなる。例えば、吉田(1995)は、質問紙法の問題として、内省可能性および反応バイアスについての考慮の欠如、一般化可能性についての誤解、尺度作成における妥当性についての吟味の不足、統計的検定に対する過大評価、個々の測定値の独立性についての考慮の欠如、他の解釈可能性を無視した因果解釈の6点を指摘している。本研究の各研究においても、これらの問題点を考慮しながら考察するよう心がけた。その結果、本研究の限界と今後克服すべき課題を具体化させる上で、有益な考察が可能になったと思われる。

なかでも、要因間の因果関係を解明することは、生徒指導への貢献を目的とする本研究において、実践的に意義のある手がかりを得るためにも重要な意味をもつだろう。本研究の自己主張の要因には、限定的自己主張、積極的自己主張、主導的自己主張が取り上げられた。3つの要因の因果関係を吟味する方法の1つとして、例えば、自己主張が主導的と思われる調査対象者を予め2群にわけ、一方には「限定的自己主張があまりに強いと、啓発的経験の場が小集団内に限定されやすい(第2章)ことが予測され、不十分になるかもしれない」ことを常に意識させ、他方には何ら情報を与えないことによって、その後の主導的自己主張や限定的自己主張の変化を観察することが考えられる。逆に、限定的自己主張の程度が同じ2群にわけ、一方のみに主導的自己主張を抑制して積極的に自己主張する意義とその効果を意識させて、その後の変化を比較することも一案だろう。

これに加えて、部活動への積極性や満足感、および所属する集団におけるリーダーシップとの関係にどのような因果関係が見られるのかについても吟味することができれば、本研究が示唆した関係が、教育活動に対していっそう実践的に貢献しうるものに発展することが期待できる。実際、面接法を用いて、探索的に中学運動部のエピソードを話してもらったところ(第5章2節)、質問紙法の結果を支持すると思われる回答が見られたことは、質問紙法の結果の妥当性を確認する上で意義があったと考えられる。したがって、質問紙法の限界を克服するためにも、他の方法によるアプローチおよび本研究の結果を含めた総合的考察こそ、最優先すべき課題といえる。

部活動と学校生活との関連の追究

1. **生徒指導実践のさらなる具体化** さらに、因果関係が明確にされた後の課題についても考察を進める。本研究では、「自分の意見を一方的に主張するだけでなく他者の意見も理解しながら自分の意見を主張していくこと」が親密な関係や相互理解しあえる関係を形

成する上で有益であることが示唆された。すなわち、主導的自己主張を抑制し、かつ積極的に自己主張する態度・行動を育成する具体的な方法を開発することが課題であることは明白である。例えば、日本人向けに改良した平木（1993）のアサーション・トレーニングは、自分も相手も大切にしたい自己主張の発達を目的としていることから、本研究が今後取り組む課題に対して、意義のある手がかりを提供してくれるだろう。その際、特定のスキルを身につけるのではなく、状況に適したスキルを選択できる判断力の育成が必要となる。なぜならば、自己主張する場合、自分にとっての自己主張の選択肢を増やし、その中から状況に応じて自己選択していくことが重要になるからである（無藤, 2002）。自己主張によって目的を達成するためには、自尊心をもち、自分を確立し、自分自身へも、また周囲に対しても積極的なかわりをもち、否定的な考え方を捨てて積極的な考え方をしなければならない（Rees & Graham, 1991）。自己主張の育成にあたっては、行動だけに目を奪われてはならないのである。

同時に、限定的自己主張についても、その評定が低い場合は、他の小集団のメンバーに対して開放的に自己主張していることを意味しているのか、それとも小集団を形成できず孤立しているために自己主張ができていないことを意味しているのかを確実に特定できる測定方法を開発することが重要な課題である。例えば、小集団のメンバーと集まっているところへ、小集団以外のメンバーに仲間入りを求めさせ、その時の生徒の反応を実験観察するなど、ストレンジ・シチュエーション法（Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978）を仲間関係にも適用できるよう改良することによって、限定的か開放的かを判断することも一案だろう。小集団の有無についても、ソシオメトリック・テストを用いるか、あるいは平素の活動形態を自然観察することで、特定の友達と小集団を形成しているのか、それとも孤立しているのかを判断する必要がある。

また、江幡（1977）が指摘したように、リーダーだけでなく選手もソーシャルサポートを身につけることで、チーム内のコミュニケーションが活発となり、活動性が向上すると考えられる。それゆえ、部員同士が協力しあうことによって、部員自身が主導的自己主張の抑制と積極的自己主張の積極性を体得していくことが示唆される。さらに、コミュニケーションの拡大によって、限定的自己主張が弱くなることも推察される。例えば、自己主張そのものが消極的で限定的自己主張が強い部員が、圧力 H－積極的指導群で活動することによって、積極的自己主張や主導的自己主張、および限定的自己主張の様相に変化が生じるか否かを縦断的に検討することは、要因間の因果関係を解明するだけでなく、部活動

を通した生徒たちの生徒たちによるソーシャルスキルトレーニングを確立し実践する上で意義があると思われる。そのためには、例えば特性論の観点より、リーダーシップの影響を強く及ぼす中心的な要因を探ることも1つの方法である。本研究では、積極的な技術指導や人間関係調整を前提として厳格に注意する指導が重要であると考えられた。つまり、技術指導、人間関係調整、圧力いずれも重要であることが示唆されたといえる。しかし、この中でもさらに影響力の強い要因を特定することができれば、部員の個人特性に応じた効果的なリーダーシップ・スタイルをいっそう具体化させることができるとと思われる。それゆえ、リーダーシップを構成する下位因子の中で、もっとも影響力の強い要因を追究することも今後の課題である。

2. 学校や社会における生活全般との関連 発達の観点からも、部活動の体験と学校生活や社会生活全般における積極性や満足感との関連を縦断的に検討することは今後の課題である。例えば、運動部で人間関係を形成していくスキルを身につけた生徒が、学校生活における積極性や満足感においてどのような影響を受けているのかを明確にすることが挙げられる。さらには、その生徒が高校や大学に進学した後、進路を選択し決定していく過程で、自己と他者の理解と相互のコミュニケーションがどのように影響しているのかを解明することである。国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2002）によると、キャリア教育を通して育てるべき能力として自己と他者の理解能力とコミュニケーション能力が挙げられている。それゆえ、これらの課題の解明こそ、キャリア教育への貢献を確実なものにすると期待される。

例えば、吉村（2007）は、中学生1年生710名（男子351名、女子359名）を対象に、自己主張の閉鎖性や積極性および利己性に応じて、学校生活への満足感や学業への積極性がどのように異なるのかを、質問紙法によって検討した。その結果、積極的自己主張に関するスキルが高い生徒は、全般的に友達・学校への満足や学業モラルを高く評定していた。その中で、女子生徒の場合、積極的自己主張だけでなく限定的自己主張に関するスキルも高い生徒が友達や学校に対して高く満足していることが示唆された。女子は親友との情緒的で親密な関係の形成に関心をもつことから（Coleman & Hendry, 1999）、小集団内の相互理解によって、満足感を高めていることが推察された。つまり、中学1年生にとって、自己主張しあうことで友人関係を維持することが悩みの克服に寄与することが考えられる。さらに、中学生生活の不適応を未然に防ぐためには、男子は小集団を問わず、女子は小集団を中心にした主導的でなく積極的な自己主張が有効であると推察される。

このように、女子中学生が学級集団で適応感を高めるためには、そこで積極的に自己主張するだけでなく、小集団を形成していることが有効であることが示唆された。すなわち、非組織的集団である学級集団（根本、1991）では、特定の友人たちとの関係を優先して仲間関係が展開されているのだろう。このことは、組織的集団である部活動とは異なる結果である。学級内で一体感が要求される場面は一時的な行事を除いてほとんどないことから、限定的自己主張に関するスキルの影響は部活動ほど強くないためであることが考えられる。それでも、主導的でない積極的な自己主張が、部活動、学級集団いずれにおいても、積極性や満足感を高める上で重要な意味をもつことは共通していると考えられる。今後は、部活動で主導的でない積極的な自己主張を身につけた部員が、学校生活においても部活動と同様に積極的に取り組み満足しているか否かの関連性を追究することが課題である。

また、吉村（2004）は、専門職養成校の在学生にとって、専門職に就職するための準備と満足できる学生生活を送ることが、きわめて重要な課題であるとし、女子学生の積極的自己主張や主導的自己主張、および限定的自己主張に関するスキルの程度の違いによって、専門職就職意欲、学生生活満足度が異なるか否かを検討した。調査対象者は、私立短期大学と専門学校での1年生女子333名で、質問紙法によって検討された。

研究の結果、限定的自己主張が強い女子学生で自己主張が主導的か消極的であれば専門職就職意欲が低いこと、特に限定的自己主張に関するスキルが強くて自己主張が消極的な場合は学生生活満足度も低いことが示唆された。すなわち、専門職養成校の生活に対する自己主張の重要性が示されたといえる。学生生活の一番の不安と悩みは就職である（日本私立短期大学協会、2000）。小塩（1998）によると、広く深くつきあう青年は自己主張性が強かった。積極的に自己主張し、広く深くつきあうことによって、不安や悩みを共感しあい、明確な目的を持つことができるのであろう。それゆえ、日々の学生生活の意義や課題の達成感を抱くことができ、学生生活への満足度も高まることが考えられる。いいかえれば、満足できていない学生に対する養成校側の課題は、積極的自己主張の育成であることを示唆している。しかし、自己主張は積極的すぎてもいけない。限定的自己主張の克服を自覚することによって、他者との交流を意識し、適切な自己主張を心がけることも推察される。本研究で得られた結果と関連づけると、部活動ではその基礎的な体験が既に行われていると考えられる。

以上のことから、本研究で得られた結果は、学級集団など運動部以外の集団においても適用できる部分が多いと思われる。さらに、卒業して就職した後においても適用できるこ

とが考えられる。特に、職場集団では、部活動と同様に、リーダーを中心とした組織的活動が要求されるからである。その組織で掲げた目標を達成するために職員が結集している点においても、部活集団との共通点が多いと思われる。今後、部活動で培った自己主張やリーダーを中心とした仲間とのかかわりが進学後さらには就職後の生活において適用できるか否かを追究することも課題である。この問題が解明されれば、自己主張を通した集団適応の発達モデルを構築し、それに照らした指導方法を確立していくことに貢献できると考えられる。

3. 学校生活と部活動との関連 学級集団は偶発的で強制的な集団であることから、個人目標を有し、非組織的活動を欲している（根本, 1991）。中には、集団に背を向けようとする生徒も含まれる（森川・遠藤, 1989）。学級集団は友情を基盤としていることから、小集団内のつきあいを優先していても、学級集団全体の活動に対して大きな支障は来さないのだろう。これに対して、共通の要求実現に向けた活動を基盤とする集団では、友情を超えた人間関係のあり方が重要になる。中学生の人間関係の様相と活動性の関係を吟味するためには、部活動のような活動を基盤とする集団において、小集団内のつきあいを優先していても活動が成り立つのか否かを検討することも課題となってくる。

吉村（2004）と吉村（2007）の結果によると、限定的自己主張に関するスキルが弱いと思われる生徒・学生の適応感は全般的に高かった。特定の友人集団に固執しないことで、啓発的経験の場が小集団外に広がり、より高次なものへ発展したことが推察される。ただし、女子中学生の場合、特定の友人とのかかわりを中心に、主導的自己主張を抑制して積極的に自己主張しあえることで満足感を高めていることが示唆される。友人と相互理解しあえることが、不安や悩みの克服につながると考えられる。さらに、限定的自己主張が強い女子学生の場合、主導的自己主張を抑制して積極的に自己主張できていれば、積極性や満足感が高かった。主導的でない積極的な自己主張を通して、不安や悩みを共感しあうことで、明確な目的をもつことができるのだろう。その結果、日々の生活の意義や課題の達成感を味わうことによって、学校への適応感も向上することが考えられた。この点は、部活動の結果と共通するものと考えられる。本研究の第3章1節においても、積極的に自己主張している運動部員は、部活動だけでなく学校生活への積極性や満足感も高いことが示唆された。つまり、部活動において、部員全体と相互理解しあい部がまとまる体験を蓄積することは、学校生活全般に対しても効果的に機能すると予測される。さらに、そこで体得する自己主張のスキルが、後のキャリア教育に関連する活動性においても有効になるこ

とが示唆されるのである。

ただし、本研究では、部活動に焦点を絞っているため、学校生活やキャリア教育との関連を考察するには限界がある。発達の観点より、部活動の体験と学校生活や社会生活全般における活動性との関連を縦断的に検討することが課題といえる。例えば、運動部で人間関係を形成していくスキルを身につけた生徒が進学した後、進路を選択し決定していく過程で、自己と他者の理解と相互のコミュニケーションがどのように影響しているのかを解明することである。その結果が、キャリア教育への貢献を確実なものにすると期待される。

顧問教師やその他の人物の影響

部活動は生徒による活動である。ただし、その成果は顧問教師の適切な指導を通して実現可能となる。それゆえ、顧問教師による主将のリーダーシップへの影響についても考慮する必要がある。

これまでに両者の関連を検討した心理学的研究は、あまり見あたらない。その中で、西田・石井（1982）は、高校運動部の場合、指導者の業績志向の強弱に応じて、主将のリーダーシップの類型が異なることを指摘している。具体的には、業績達成に熱心な指導者の下では、人間関係のみを強調する主将か、人間関係も業績も強調しない主将が多かった。逆に、業績達成に熱心でない指導者の下では、業績も人間関係も強調する主将か、業績達成を強調する主将が多かった。本研究のリーダーシップでは、技術指導と人間関係調整の両要因が重要であると捉え、積極的指導か消極的指導に分類して検討を進めた。本研究と西田・石井（1982）を関連づけると、主将の積極的指導は、顧問教師が業績達成にあまり熱心でない場合にとられやすいことが推察される。そして、主将のリーダーシップが消極的指導になりやすいのは、逆に業績達成に熱心な顧問教師の場合であることも考えられる。本研究では、消極的指導の場合、部員の部活動に対する積極性や満足感は全般的に低かった。松原（1990）によると、業績達成に熱心な顧問教師の部は、大会等での成績が高いという。それゆえ、部活動の成果を高め、部員たちが達成感を味わう点で、たいへん意義があるといえる。他方、部員が部活動を継続していく観点に立つと、業績志向があまりに強い顧問教師の下では、主将が積極的な指導をとり辛くなり、かえって部員の部活動への積極性や満足感が低くなることも推察される。すなわち、部活動への積極性や満足感の向上に寄与する部内の人間関係のまとまりが期待できないと予測されるのである。このように、主将のリーダーシップの背景には、顧問教師の指導による影響があると思われる。

また、顧問教師の指導と主将のタイプとの関連を検討した本間（2008）によると、本研

究の圧力H—積極的指導群にあてはまると思われる主将は顧問教師の指導を増幅する働きかけを行っていた。さらに、このタイプの主将は、顧問教師からの高い評価を受けていることも示唆された。それゆえ、顧問教師の指導のあり方は、期待と評価を媒介にして主将の意識や行動を規定していると考えられた。あるいは、主将が顧問教師の熱心な指導を発展させ、真剣に取り組む雰囲気部全体に浸透することによって、部員の積極性や満足感が高くなることも考えられる。因果関係は不明であるものの、顧問教師の指導と主将のリーダーシップは相互作用しあっていると考えて支障はないだろう。

なお、部活動は生徒の自発的・自治的活動として位置づけられている。それゆえ、顧問教師にとっては、主将が適切なリーダーシップを発揮し各部員が活動しやすくなる環境作りが重要な課題になると思われる。顧問教師の管理を検討した藤田・松原（1992）によると、トラブルの多い部の顧問教師ほど、部員育成や規律維持に消極的であった。それゆえ、顧問教師には、部員が部の決まりを順守して取り組むよう方向づける指導が求められることが示唆される。また、上野・中込（1998）によると、部活動で培われたことが、日常生活に生かされるか否かは、指導者からの働きかけの影響を受けていた。例えば、対人スキルについては、部員との意見交換、仲間の長所を見習うことの価値などに関する指導が影響していた。これらの指導の蓄積によって、部の人間関係がまとまっていくことと深い関連があると思われる。すなわち、顧問教師には「主将を中心に、部の決まりを守りながら連帯性を高めていく」指導とそのための環境作りが求められると推察されるのである。今後は、顧問教師の指導と主将のリーダーシップとの均衡状態を含む分析が課題として残された。

ところで、従来の顧問教師に関する心理学的研究では、指導に熱心であったり、その競技種目や分野を専門としたりする教師に焦点を当てたものが多かった。しかし、顧問教師は、必ずしも自身が専門とする部や経験した種目の部を担当するわけではない。つまり、部活指導に熱心な顧問教師ばかりではないのである。吉村（2010）によると、活動経験のない部を担当した教師は、その経験期間が短いほど、同僚教師と協力しながら担当することが十分にできていなかった。それゆえ、部活動に関する情報を交換しあえるネットワークを築くことができず、1人で悩みを抱え込んでいることも推察される。活動経験のない顧問教師が、いきなり短期間で指導技術を高めることは難しい。その場合、主将のリーダーシップを生かした指導方法を具体化させることができれば、活動経験のない教師であっても、部活動を活性化させていくことは十分期待できると思われる。教員配置は部活動の

ために行われるわけではない。近年は地域クラブとの連携も実施されている。それゆえ、活動経験のない顧問教師のあり方についても追究することが今後の課題といえる。

本研究では、部員同士の自治的な活動であることを重視し、顧問教師の影響を考慮せず検討が進められた。今後は、本研究で得られた知見が、顧問教師の指導の様相に応じてどのように異なるのかを検討することが課題である。また、本研究では、非公式リーダーの部員やそれに準ずる立場の部員による影響についても取り上げることができなかった。部員の人数による規模の違いや学年による違いについても今後検討していかなければならない。そのためには、主将と同じ学年か否か、あるいは平素から主将と気軽にかかわっているか否かなど、部活動から離れた場面における主将との関係による影響も考慮して追究しなければならない。そして、顧問教師の影響力や非公式リーダーの部員の存在などに応じて主将のリーダーシップのあり方が異なり、それゆえ本研究の結果がさらに異なってくるものが解明されれば、部活指導のあり方がいっそう具体化することに貢献すると思われる。

このように、本研究の発展のためには、克服しなければならない課題が残されている。それでも、主導的自己主張を抑制して積極的に自己主張し限定的自己主張も抑制する自己主張スキルをもつ部員は部活動への積極性や満足感が高いこと、このスタイルの自己主張が苦手な部員であっても主将の積極的かつ厳格なリーダーシップが適切に作用すれば同様の効果が期待できることが示唆された。したがって、部活動を実り豊かなものに育てるための社会的スキルと主将のリーダーシップが具体化された点で意義があったといえる。今後、残された課題を克服していくことこそ、現実の場面において、いっそう信頼できる集団適応と自己主張、あるいは所属集団の主将のリーダーシップとの関係を構築できると期待される。

引用文献

- 阿江美恵子 (1985). 集団凝集性と集団志向の関係, および集団凝集性の試合成績への効果 体育学研究, **29**, 315-323.
- Adler, A. (1932). *What life should mean to you*. London: George Allen & Unwin. (アドラー, A. 高尾利数 (訳) (1984). 人生の意味の心理学 春秋社)
- 相川 充 (2000). 人づきあいの技術: 社会的スキルの心理学 サイエンス社
- 相川 充・佐藤正二・佐藤容子・高山 巖 (1993). 社会的スキルという概念について: 社会的スキルの生起過程モデル 宮崎大学教育学部紀要 (教育科学), **74**, 1-16.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (1990). *Your perfect right*. San Luis Obispo, CA: Impact. (アルベルティ, R. E.・エモンズ, M. L. 菅沼憲治・ミラー・ハーシャル (訳) (1994). 自己主張トレーニング: 人に操られず人を操らず 東京図書)
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior and Human Performance*, **4**, 142-175.
- Alderfer, C. P. (1972). *Existence, relatedness, and growth*. New York: Free Press.
- Allport, G. W. (1968). The historical background of modern social psychology. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology (2nd ed.)*, Vol. 1. Cambridge, MA: Addison-Wesley, Pp.1-80.
- Altman, I., & Taylor, D. A. (1973). *Social penetration*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- 安藤清志・小口孝司 (1989). 自己開示 大坊郁夫・安藤清志・池田謙一 (編) 社会心理学パースペクティブ 1: 個人から他者へ 誠信書房 Pp.163-172.
- 青木邦男 (1989). 高校運動部員の部活動継続と退部に影響する要因 体育学研究, **34**, 89-100.
- Aries, E. J., & Johnson, F. L. (1983). Close friendship in adulthood: Conversational content between same-sex friends. *Sex Roles*, **12**, 1183-1196.
- 坂西友秀 (1989). フォロアーのパーソナリティ特性の関数としてのリーダーシップ効果 教育心理学研究, **37**, 107-116.
- 坂西友秀 (1993). クラブ活動と人間関係 宮川充司・坂西友秀・大野木裕明 (編) 児

- 童・生徒の発達と学習 ナカニシヤ出版 Pp.109-116.
- 坂西友秀 (1994). 教師の利己的生徒, 利他的生徒についての認知と生徒の自己認知 教育心理学研究, **42**, 403-414.
- Brown, B. (1990). Peer groups and peer culture. In S. Feldman, & G. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press, Pp.171-196.
- Carron, A. V. (1980). *Social Psychology of Sport*. Ithaca, NY: Movement Publications.
- Carron, A. V. (1982). Cohesiveness in sports groups: Interpretations and considerations. *Journal of Sport Psychology*, **4**, 123-138.
- Cartwright, D., & Zander, A. (Eds.) (1960). *Group dynamics: Research and theory*. 2nd ed. New York: Harper & Row. (カートライト, D.・ザンダー, A. (編), 三隅二不二・佐々木薫 (訳編) (1970). グループ・ダイナミックスII : 第2版 誠信書房)
- Chemers, M. M. (1997). *An integrative theory of leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. (チェマーズ, M. M. 白樫三四郎 (訳編) (1999). リーダーシップの統合理論 北大路書房)
- Chittenden, G. F. (1942). An experimental study in measuring and modifying assertive behavior in young children. *Monograph of the Society for research in Child Development*, **7**, 1-87.
- Cratty, B. J. (1973). *Psychology in contemporary sport: Guide-lines for coaches and athletes*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Coleman, J., & Hendry, L. (1999). *The nature of adolescence* (3rd ed.). London: Routledge. (コールマン, J.・ヘンドリー, L. 白井利明・若松養亮・杉村和美・小林 亮・柏尾眞津子 (訳) (2003). 青年期の本質 ミネルヴァ書房)
- Cozby, P. C. (1973). Self-disclosure: A literature review. *Psychological Bulletin*, **79**, 73-91.
- Cratty, B. J. (1973). *Psychology in Contemporary Sport: Guide-lines for Coaches and Athletes*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 大坊郁夫 (2005). 社会的スキルの向上を目指すために 大坊郁夫 (編) 社会的スキル向上を目指す対人コミュニケーション ナカニシヤ出版 Pp.157-167.
- DeVito, J. A. (1986). *The interpersonal communication book*. 4th ed. New York: Harper & Row.

- Dunphy, D. C. (1963). The social structure of urban adolescent peer groups. *Sociometry*, **26**, 230-246.
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology: From infancy to old age*. Oxford: Blackwell.
- Eder, D., & Hallinan, M. T. (1978). Sex differences in children's friendships. *American Sociological Review*, **43**, 237-250.
- 江幡健士 (1977). チームスポーツに対する「集中的グループ体験」の効果についての心理学的研究 体育学研究, **22**, 37-47.
- 榎本博明 (1983). 対人関係を規定する要因としての自己開示研究 心理学評論, **26**, 148-164.
- 榎本淳子 (1999). 青年期における友人との活動と友人に対する感情の発達的变化 教育心理学研究, **47**, 180-190.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company. (エリクソン, E. H. 岩瀬庸理 (訳) (1973). アイデンティティ: 青年と危機 金沢文庫)
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson. (フェスティンガー, L. 末永俊郎 (監訳) (1965). 認知的不協和の理論 誠信書房)
- Festinger, L., Schacter, S. & Back, K. (1950). *Social pressures in informal groups*. New York: Harper & Row.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill. (フィードラー, F. E. 山田雄一 (訳) (1970). 新しい管理者像の探求 産業能率短期大学出版部)
- Fleishman, E. A. & Harris, E. F. (1962). Patterns of leadership behavior related to employee grievances and turnover. *Personnel Psychology*, **15**, 43-56.
- 淵上克義 (2002). リーダーシップの社会心理学 ナカニシヤ出版
- 深田博己 (1998). インターパーソナル・コミュニケーション: 対人コミュニケーションの心理学 北大路書房
- 深谷野亜 (1997). 中学生の友だち関係 モノグラフ・中学生の世界, **57**, 48-58.
- 藤田雅文・松原文和 1992 運動部顧問の管理行動に関する研究: 中学校サッカー部の顧問を対象として 体育・スポーツ経営学研究, **9**, 1-12.
- 福富 護 (1992). 人と人とのネットワーク 磯貝芳郎 (編) 上手な自己表現: 豊かな人間関係を育むために 有斐閣 Pp.123-143.

- Gerstner, C. R., & Day, D. V. (1997). Meta-analytic review of leader-member exchange theory: Correlates and construct issues. *Journal of Applied Psychology*, **82**, 827-844.
- Graen, G. (1976). Role making processes within complex organizations. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally Pp.1201-1245.
- Graen, G., & Ginsburgh, S. (1977). Job resignation as a function of role orientation and leader acceptance: A longitudinal investigation of organizational assimilation. *Organizational Behavior and Human Performance*, **19**, 1-17.
- Graen, G., & Uhl-bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *Leadership Quarterly*, **6**, 219-247.
- Graen, G. B. (2003). Role making onto the starting work team using LMX leadership: Diversity as an asset. In G. B. Graen, (Ed.), *Dealing with diversity*. Greenwich, CT: Information Age. Pp.1-28.
- 蜂屋良彦 (1968). 集団機能に関する研究：大学における運動部集団の調査より 教育・社会心理学研究, **7**, 149-157.
- 蜂屋良彦 (1972). リーダーシップの課題的役割と集団維持的役割の間の関係についての調査研究 実験社会心理学研究, **12**, 1-10.
- 蜂屋良彦 (1978). リーダー行動と上司への満足感との関係に及ぼす職務特性および個人特性の影響 実験社会心理学研究, **18**, 47-55.
- Hagger, M., & Chatzisarantis, N. (2005). *The social psychology of exercise and sport (1st ed.)*. Buckingham: Open University Press. (ハガー, M.・ハヅィザサンティス, N. 湯川進太郎・泊 真児・大石千歳 (監訳) (2007). スポーツ社会心理学：エクササイズとスポーツへの社会心理学的アプローチ 北大路書房)
- Halpin, A. W., & Winer, B. J. (1957). A factorial study of the leader behavior descriptions. In R. M. Stogdill & A. E. Coons (Eds.), *Leader behavior: Its description and measurement*. Columbus, Ohio: Ohio State University Bureau of Business Research, Pp.39-51.
- 橋本定男 (2010). クラブ活動・部活動と人間形成 山口 満・安井一郎 (編) 改訂新版 特別活動と人間形成 学文社 Pp.157-171.
- 林 理 (1998). しきりの心理学：公式のリーダーと非公式のリーダー 学陽書房

- Hendry, L., Glendinning, A., Reid, M., & Wood, S. (1998). *Lifestyles, health and health concerns of rural youth: 1996-1998*. Edinburgh: Report to Department of Health, Scottish Office.
- 平木典子 (1993). アサーション・トレーニング：さわやかに自己表現のために 日本・精神技術研究所
- Hogg, M. A. (1992). *The social psychology of group cohesiveness: From attraction to social identity*. London: Harvester Wheatsheaf. (ホッグ, M. A. 廣田君美・藤澤 等 (監訳) (1994). 集団凝集性の社会心理学：魅力から社会的アイデンティティへ 北大路書房)
- Hollander, E. P. (1967). *Principles and Methods of Social Psychology*. New York: Oxford University Press.
- 本間 貴 (2008). 高等学校運動部におけるリーダー育成に関する研究：3校バレーボール部のフィールドワークを通して 上越教育大学大学院修士論文 (未公開)
- 茨木俊夫 (1996). 登校拒否回復訓練法の研究 平成7年度科学研究費補助金研究成果報告書
- 池田源宏 (1990). クラブ・部活動の編成と指導 柴田義松 (編) 特別活動：学校の活性化をめざす特別活動 ぎょうせい Pp.135-151.
- 石井源信 (1986). **Question6** 女子をコーチする時、心理的な面で特に注意すべきことがありますか。日本体育協会(編) 女子スポーツ・ハンドブック ぎょうせい Pp.16-17.
- 石井源信 (2000). スポーツと集団力学 杉原 隆・船越正康・工藤孝幾・中込四郎 (編) スポーツ心理学の世界 福村出版 Pp.165-181.
- 磯貝芳郎 (1992). 自分を表現する 磯貝芳郎 (編) 上手な自己表現：豊かな人間関係を育むために 有斐閣 Pp.23-42.
- 岩脇千裕 (2009). 理想の人材像と若者の現実：大学新卒者採用における行動特性の能力指標としての妥当性 独立行政法人労働政策研究・研修機構ディスカッション・ペーパー, **6**, 43-83.
- Johnson, R. A., & Wichern, D. W. (1988). *Applied multivariate statistical analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (ジョンソン, R. A.・ウィッチャン, D. W. 西田俊夫 (訳) (1992). 多変量解析の徹底研究 現代数学社)
- Jones, E. E., & Nisbett, R. E. (1972). The actor and observer: Divergent perceptions of

- the causes of behavior. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins, & B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. Morristown, NJ: General Learning Press. Pp. 79-94.
- Jourard, S. M. (1958). A study of self-disclosure. *Scientific American*, **198**, 77-82.
- Kagan, J., & Moss, H. A. (1962). *Birth to maturity: A study in psychological development*. New York: John Wiley & Sons.
- 狩野素朗・田崎敏昭 (1990). 学級集団理解の社会心理学 ナカニシヤ出版
- 菊地則行 (1993). 啓発的経験と心理学 菊池武剋 (編) 進路指導 中央法規出版 Pp.81-94.
- Kimmel, D. C., & Weiner, I. B. (1995). *Adolescence: A developmental transition (2nd ed.)*. New York: John Wiley & Sons. (河村 望・永井 徹 (監訳) (2002). 思春期・青年期の理論と実像：米国における実態研究を中心に ブレーン出版)
- Kleiber, D., & Rickards, W. (1985). Leisure and recreation in adolescence: Limitation and potential. In M. G. Wade (Ed.), *Constraints on leisure*. Springfield, IL: Charles C Thomas. Pp.289-317.
- 高知県スポーツ教育センター (1993). 運動部活動に対するアンケート調査について 高知県スポーツ教育センター研究紀要, **9**, 1-57.
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2002). 児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について 調査研究報告書
- 楠見幸子 (1986). 学級集団の大局的構造の変動と教師の指導行動, 学級雰囲気, 学校モラルに関する研究 教育心理学研究, **34**, 104-110.
- Landers, D. M., & Luschen, G. (1974). Team performance outcome and the cohesiveness of competitive coaching groups. *International Review of Sports Sociology*, **9**, 57-71.
- Levinger, G. (1980). Toward the analysis of close relationships. *Journal of Experimental Social Psychology*, **16**, 510-544.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper & Brothers. (レヴィン, K. 猪股佐登留 (訳) (1979). 社会科学における場の理論：増補版 誠信書房)
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates." *Journal of Social Psychology*, **10**, 271-299.
- Lippitt, R., & White, R. K. (1943). The "social climate" of children's group. In R. G.

- Barker., J. S. Kounin., & H. F. Wright (Eds.), *Child behavior and development*. New York: McGraw-Hill. Pp.485-508.
- Locke, E., & Latham, G. A. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Malle, B. F., & Knobe, J. (1997). Which behaviors do people explain? A basic actor-observer asymmetry. *Journal of Personality and Social Psychology*, **72**, 288-304.
- Martin, R., & Epitropaki, O. (2001). *Role of organizational identification processing: Linking perceptions and performance*. Boston, MA: Unwin Hyman.
- 丸井英二 (1986). クラスタ分析 柳井晴夫・高木廣文 (編) 多変量解析ハンドブック 現代数学社 Pp.224-242.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row. (マズロー, A. H. 小口忠彦 (訳) (1971). 人間性の心理学 産業能率短期大学出版部)
- 松原敏浩 (1990). 部活動における教師のリーダーシップ・スタイルの効果: 中学校教師の視点からのアプローチ 教育心理学研究, **38**, 312-319.
- 松永 渉 (1983). 部活動を途中でやめた生徒 モノグラフ・中学生の世界, **14**, 32-39.
- 松島るみ (2004). 青年期における自己開示を規定する要因の検討 風間書房
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children*. New York: Plenum. (ミッチェルソン, L.・スガイ, D. P.・ウッド, R. P.・カズディン, A. E. 高山 巖・佐藤正二・佐藤容子・園田順二 (訳) (1987). 子どもの対人行動 岩崎学術出版社)
- 三隅二不二 (1984). リーダーシップ行動の科学: 改訂版 有斐閣
- 宮坂哲文 (1959). 新訂特別教育活動: その歴史と理論 明治図書
- 宮坂哲文 (1962). 生活指導の基礎理論 誠信書房
- 宮下一博 (1998). 新たな友人関係の形成 落合良行 (編) 中学一年生の心理: 心とからだのめざめ 大日本図書 Pp.127-153
- 水野忠文・猪飼道夫・江橋慎四郎 (1973). 体育教育の原理 東京大学出版会
- 水田恵三・秋山 学・浦 光博・清水 裕・竹村和久・西川正之・松井 豊・宮戸美樹 (1995). 阪神・淡路大震災における避難所リーダーの研究 (1) 日本社会心理学会第 36 回大会 発表論文集, 244-247.
- 水田恵三・秋山 学・浦 光博・西 道実・清水 裕・竹村和久・田中 優・西川正之・

- 福岡欣治・松井 豊・宮戸美樹 (1996). 阪神・淡路大震災における避難所リーダーの研究 (7): 避難所閉鎖における問題を中心として 日本グループダイナミクス学会第 44 回発表論文集, 56-57.
- 文部科学省 (編) (2010). 文部科学省白書 平成 21 年度: 我が国の教育水準と教育費 佐伯印刷
- 文部省 (1989). 中学校指導書: 特別活動編 ぎょうせい
- 文部省 (1996). 中学生・高校生のスポーツ活動に関する調査 文部省発表
- Morgan, B. B., Salas, E., & Glickman, A. S. (1993). An analysis of team evolution and maturation. *Journal of General Psychology*, **120**, 277-291.
- 森川貞夫・遠藤節昭 (編) (1989). 必携スポーツ部活動ハンドブック 大修館書店
- Mounts, N., & Steinberg, L. (1995). An ecological analysis of peer influence on adolescent grade point average and drug use. *Developmental Psychology*, **31**, 915-922.
- 村井潤一郎 (2006). サンプルサイズに関する一考察 吉田寿夫 (編) 心理学研究法の新しいかたち 誠信書房 Pp.114-141.
- 村山正治・山田裕章・峰松 修・冷川昭子・亀石圭志 (1984). 自己実現尺度で測る精神的健康(3): 項目とフォームの決定 健康科学, **6**, 45-57.
- 無藤清子 (2002). 個人カウンセリングにおけるアサーションの意味 平木典子・沢崎達夫・土沼雅子 (編) カウンセラーのためのアサーション 金子書房 Pp.53-88.
- 内閣府 (編) (2007). 平成 19 年度青少年白書: 青少年の現状と施策 時事画報社
- 中村章人・日下部守 (2008). 中学高校生のための心の健康: 対人交流力・課題処理力・自己調整力ですこやかな学校生活を 学事出版
- 中村 平 (1988). 運動クラブ 松田岩男・宇土正彦 (編) 学校体育用語辞典 大修館書店 Pp.22-23.
- Nasby, W., Hayden, B., & DePaulo, B. M. (1980). Attributional bias among aggressive boys to interpret unambiguous social stimuli as displays of hostility. *Journal of Abnormal Psychology*, **89**, 459-468.
- 根本橋夫 (1991). 学級集団の規範, 発達過程および機能 稲越孝雄・岩垣 攝・根本橋夫 (編) 学級集団の理論と実践: 教育学と教育心理学の統合的発展をめざして 福村出版 Pp.46-67.
- 日本中学校体育連盟 (2011). 平成 23 年全国中学校体育大会・研究大会一覧 日本中学校

- 体育連盟ホームページ (<http://www18.ocn.ne.jp/~njpa/sub/h23taikai.htm>) 平成 23 年 3 月 16 日
- 日本私立大学連盟学生会・学生会第一分科会 (編) (1999). 第 10 回学生生活実態調査報告書 社団法人日本私立大学連盟
- 日本私立短期大学協会 (2000). 平成 11 年度私立短大生の学生生活に関するアンケート集計結果 日本私立短期大学協会
- 日本体育協会 (編) (1986). 女子スポーツ・ハンドブック ぎょうせい
- 日本体育協会 (2011). 加盟団体一覧 (リンク集) 日本体育協会ホームページ (<http://www.japan-sports.or.jp/member/linkKamei.html>) 平成 23 年 3 月 16 日
- 西田豊明・石井源信 (1982). 運動部の強弱を規定する集団機能の分析：高校軟式テニス部を対象として 日本体育大学紀要, **11**, 27-36.
- 丹羽劭昭・岡 仁詩・黒田公子・蔦川 護・林昌一郎 (1992). 戦績での強さからみたラグビー部の権限構造と集団魅力 体育学研究, **37**, 29-43.
- 野上 真 (1997). 大学生運動部主将のリーダーシップ効果を規定する諸要因 実験社会心理学研究, **37**, 203-215.
- 落合良行 (1989). 青年期における孤独感の構造 風間書房
- 落合良行 (編) (1998). 中学一年生の心理：心とからだのめざめ 大日本図書
- 落合良行・佐藤有耕 (1996). 青年期における友達とのつきあい方の発達的变化 教育心理学研究, **44**, 55-65.
- 岡田 努 (2000). 群れ志向 福富 譲・二宮克美・高木秀明・大野 久・白井利明 (編) 青年心理学事典 福村出版 p.278.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・丹羽洋子・森 俊夫・矢富直美 (1992). 中学生の学校ストレスの評価とストレス反応との関係 心理学研究, **63**, 310-318.
- 岡澤祥訓 (2004). 自律と自立 宮下充正 (監)・山田ゆかり (編) 女性アスリート・コーチングブック 大月書店 Pp.165-172.
- 小野寺直樹 (2004). 学校運動部活動の現在と未来：14 中体連, 高体連と学校運動部活動の関係 月刊トレーニングジャーナル 11 月号 (ブックハウス・エイチディ), **60-63**.
- 小塩真司 (1998). 青年の自己愛傾向と自尊感情, 友人関係のあり方との関連 教育心理学研究, **46**, 280-290.
- Parker, J., & Asher, S. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-

- accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, **102**, 357-389.
- Patterson, G. R., Reid, J. G., Jones, R. R., & Congber, R. E. (1975). *A social learning approach to family intervention* (Vol. 1). Eugene, OR: Castaglia.
- Phoenix, A. (1991). *Young mothers?* London: Polity Press.
- Rees, S., & Graham, R. S. (1991). *Assertion training: How to be who you really are*. London: Routledge. (リー, S・グラハム, R. S. 高山 巖・吉牟田直孝・吉牟田直 (訳) (1996). 自己表現トレーニング：ありのままの自分を生きるために 岩崎学術出版社)
- Resnick, M., Bearman, P., Blum, R., Bauman, K., Harris, K., Johns, J., Tabor, J., Beurhring, T., Sieving, R., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L., & Udry, J. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Journal of the American Medical Association*, **278**, 823-832.
- Robinson, T. T., & Carron, A. V. (1982). Personal and situational factors associated with dropping out versus maintaining participation in competitive sport. *Journal of Sport Psychology*, **4**, 364-378.
- Rogers, C. R. (1970). *Carl Rogers on encounter groups*. New York: Harper & Row. (ロジャーズ, C. R. 畠瀬 稔・畠瀬直子 (訳) (1982). エンカウンター・グループ：人間信頼の原点を求めて 創元社)
- 三枝恵子 (2001). 中学生の日常生活 モノグラフ・中学生の世界 (ベネッセ教育総研), **70**, 10-26.
- 三枝恵子・深谷野亜 (2001). 中学生が抱く悩み モノグラフ・中学生の世界 (ベネッセ教育総研), **70**, 28-62.
- 斉藤こずゑ・木下芳子・朝生あけみ (1986). 仲間関係 無藤 隆・内田伸子・斉藤こずゑ (編) 子ども時代を豊かに 学文社 Pp.59-111.
- 斎藤誠一 (1996). 青年期の人間関係を理解するための基礎 斎藤誠一 (編) 青年期の人間関係 培風館 Pp.1-18.
- Salas, E., Bowers, C. A., & Edens, E. (2001). *Improving teamwork in organizations: Applications of resource management training*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. (サラス, E.・ボワーズ, C. A.・エデンス, E. 田尾雅夫 (監訳) (2007). 危機のマネジメント：事故と安全：チームワークによる克服 ミネルヴァ書房)
- Salter, A. (1949). *Conditioned reflex therapy*. New York: Farrar, Straous & Giroux.

- 佐々木直 (2002). エゴグラムの解釈 東京大学医学部心療内科 TEG 研究会 (編) 新版 TEG 解説とエゴグラム・パターン 金子書房 Pp.19-23.
- Schriesheim, C. A., Kinicki, A. J., & Schriesheim, J. F. (1979). The effect of leniency on leader behavior descriptions. *Organizational Behavior and Human Performance*, **23**, 1-29.
- Sherrod, D. (1989). The influence of gender on same-sex friendships. In C. Hendrick (Ed.), *Close relationships*. Newbury Park, CA: Sage. Pp.164-186.
- 柴橋祐子 (2004). 青年期の自己表明に関する研究 風間書房
- 下斗米淳 (2000). 友人関係の親密化過程における満足・不満足感および葛藤の顕在化に関する研究：役割期待と遂行とのずれからの検討 実験社会心理学研究, **40**, 1-15.
- 城丸章夫・水内 宏 (編) (1991). スポーツ部活はいま 青木書店
- Shucksmith, J., & Hendry, L. (1998). *Health issues and adolescents; Growing up and speaking out*. London: Routledge.
- Slater, M. R., & Sewell, D. F. (1994). An examination of the cohesion-performance relationship in university hockey teams. *Journal of Sport Sciences*, **12**, 423-431.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Barnett, N. P. (1995). Reduction of children's sport performance anxiety through social support and stress-reduction training for coaches. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **16**, 125-142.
- Spink, K. S. (1990). Collective efficacy in the sport setting. *International Journal of Sport Psychology*, **21**, 380-395.
- StatSoft (1996). STATISTICA ユーザーズマニュアル：応用統計編 デザインテクノロジーズ
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, **25**, 35-71.
- 杉原 隆 (1986). Question19 女子選手と男子選手では競技に対する意欲に違いがありますか。(財)日本体育協会(編) 女子スポーツ・ハンドブック ぎょうせい pp.52-55.
- 高垣忠一郎 (1988). 自分をつくる 心理科学研究会 (編) かたりあう青年心理学 青木書店 Pp.55-82.
- 高井範子 (2009). 幼児期から成人期における友人関係 西垣悦代 (編) 発達・社会から

- みる人間関係：現代に生きる青年のために 北大路書房 Pp.17-30.
- 高瀬克義・内藤勇次・浅川潔司・古川雅文 (1986). 青年期の環境移行と適応過程(1)：質問紙の作成 日本教育心理学会第 28 回総会発表論文集, 556-557.
- Tasa, K., & Whyte, G. (2005). Collective efficacy and vigilant problem solving in group decision making: A non-linear model. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, **96**, 119-129.
- Thibaut, J. W., & Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. New York: Wiley.
- 土屋裕睦 (2004). チームビルディングとソーシャル・サポート 日本スポーツ心理学会 (編) 最新スポーツ心理学：その軌跡と展望 大修館書店 Pp.219-230.
- 土屋裕睦・桂 和仁・中込四郎 (1995). ソーシャルサポートが大学運動選手の運動部活動に対する適応感形成に与える影響 筑波大学体育科学系紀要, **18**, 75-83.
- 土屋裕睦・中込四郎 (1994). ソーシャルサポートのバーナウト抑制効果の検討 スポーツ心理学研究, **21**, 23-31.
- 上野耕平・中込四郎 1998 運動部活動への参加による生徒のライフスキル獲得に関する研究 体育学研究, **43**, 33-42.
- Urberg, K., Drgirmeniciglu, S., Tolson, J., & Halliday-Scher, K. (1995). The structure of adolescent peer networks. *Developmental Psychology*, **31**, 540-547.
- Vernberg, M. (1990). Psychological adjustment and experiences with peers during early adolescence: Reciprocal, incidental, or unidirectional relationships? *Journal of Abnormal Child Psychology*, **18**, 187-198.
- 和田 実 (1996). 同性への友人関係期待と年齢・性・性役割同一性との関連 心理学研究, **67**, 232-237.
- Wheeler, L., & Nezlek, J. (1977). Sex differences in social participation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **35**, 742-754.
- Williams, J. M., & Widmeyer, W. N. (1991). The cohesion-performance outcome relationship in a coaching sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, **13**, 364-371.
- 八木俊夫 (1987). YG 性格検査：YG テストの実務応用的診断法 日本心理技術研究所
- 山田淑子 (1987). リーダーシップ M・計画 P・圧力 P 行動が部下の満足感に及ぼす効果 実験社会心理学研究, **26**, 125-134.
- 山田由美子 (1994). 言語発達と表現活動 北尾倫彦 (編) 自己教育の心理学 有斐閣

Pp.97-116.

山口裕幸 (2008). チームワークの心理学：よりよい集団づくりをめざして サイエンス社

Yamaguchi, S., Kuhlman, D. M., & Sugimori, S. (1995). Personality correlations of allocentric tendencies in individualist and collectivist cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, **26**, 658-672.

矢野博之 (2006). 部活動の指導者と生徒 西島 央 (編) 部活動：その現状とこれからのあり方 学事出版 Pp.72-83.

吉田寿夫 (1995). 学校教育に関する社会心理学的研究の動向：研究法についての提言を中心として 教育心理学年報, **34**, 74-84.

吉村 斉 (1997). 学校適応における部活動とその人間関係のあり方：自己表現・主張の重要性 教育心理学研究, **45**, 337-345.

吉村 斉 (2004). 女子学生の専門職就職意欲および学生生活への満足を規定する要因：自己表現と小集団閉鎖性に注目して 青年心理学研究, **16**, 1-14.

吉村 斉 (2005a). 部活動への適応感に対する部員の対人行動と主将のリーダーシップの関係 教育心理学研究, **53**, 151-161.

吉村 斉 (2005b). 運動系部活動における利己的表現と主将のリーダーシップの関係 心理学研究, **75**, 536-541.

吉村 斉 (2007). 中学生の適応感を規定する要因としての対人行動とその性差 心理学研究, **78**, 290-296.

吉村 斉 (2010). 教師の部活指導における活動経験と指導歴の関係 日本心理学会第 74 回大会発表論文集, 172.

Youniss, J. & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago: University of Chicago Press.

Yukelson, D., Weinberg, R., & Jackson, A. (1984). A multidimensional group cohesion instrument for intercollegiate basketball teams. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, **6**, 103-117.

謝 辞

学位論文の審査において、東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科 坂西友秀先生、

宮下一博先生、杉森伸吉先生、田村均先生、堀田香織先生から、貴重なご助言を賜りました。心より感謝いたします。

特に、主査をつとめてくださった坂西友秀先生には、卒業論文から修士論文、さらに本論文の作成に至るまで、終始暖かい激励と貴重なご助言、ご指導を賜りましたことを心より感謝いたします。

また、修士時代の指導教授であり、現在は横浜市立大学名誉教授である木下芳子先生にも、本論文の基礎となった修士論文作成から今日に至るまで貴重なご助言とご指導を賜りました。心より感謝いたします。

さらに、本論文の研究は、多くの中学校や高等学校の先生方と生徒の皆様のご協力のもとに成り立っております。ご協力くださった先生方や生徒の皆様一人一人に、また調査実施の窓口なってくださった教育委員会の先生方や関係者の皆様に心より感謝いたします。

2012年3月

吉村 斉

資 料

- 資料 1 第 2 章 1 節, 第 4 章 1 節, 第 5 章 1 節で使用された質問紙
- 資料 2 第 2 章 2 節, 第 4 章 2 節で使用された質問紙
- 資料 3 第 3 章 1 節・2 節で使用された質問紙

調査ご協力をお願い

この調査は、みなさんが学校生活や部活動について、どのように考えているかを調べるものです。ご協力をお願いします。

なお、この調査は全国規模の調査のため、結果はコンピュータ処理しますので、個人の答えがそのままあらわれることはありません。そのため、学校の先生や生徒、クラブの主将や部員が、みなさんの結果を見ることもありません。ほかの中学校の先生や生徒も見ません。また、答えに「正しいかまちがいか」もありません。

どうぞ、お気軽にかつ正直に、あなたの考えをお答え下さい。

回答にあたっては、次のことに注意して下さい。

1. 質問は内容によって①～⑩に分けられ、それぞれ数十個の項目があります。
 部活動に入っていない方は、①～⑤の項目をすべて答えて下さい。⑥～⑩は飛ばしてください。
 部活動に入っている方は、①～⑨の項目をすべて答えて下さい。
 外国での生活をした経験がある方は、①～⑨の中から該当する項目を回答した上で、最後の⑩の項目もすべて忘れずに答えて下さい。
2. 項目の中に主将（キャプテン）ということばが出てきますが、この場合は現在の主将をさします。過去に主将をしていた人ではありません。つまり、今学期に入って新チームが結成されていれば、新主将をさすことになります。また、主将には文化系の部長も含んでいます。
3. 指定された項目について、順番にどの項目もぬかさずに答えて下さい。

回答前に、忘れず記入して下さい。

- | |
|---|
| (1) 学校名 (中学校) |
| (2) 学年 (年) |
| (3) 性別 (男 ・ 女) |
| (4) 部活動
1. 入っている … (部)
現在、主将(部長)をやっていますか? (はい ・ いいえ) |
| 2. 入っていない |
| (5) 現在住んでいる場所にはいつ頃から住んでいますか?
1. 生まれてから 2. 小学校入学前 3. 小学校在学中(年生の頃) 4. 中学校入学後 |
| (6) 小学校入学以降に現在の居住地に来られた方は、それまでどのあたりに住んでいましたか?
1. 同じ市町村区内 2. 同じ都道府県内 3. その他 (都道府県) 4. 外国 (国名) |
| (7) 外国で生活した経験はありますか? (留学生、帰国子女、在日外国人などがあてはまり、旅行は含まれません)
1. ある … ()歳頃から()歳頃までの()年()カ月程
国名 () |
| 2. ない |

① 全員がお答えください。いつも仲よくしている友だち（決まった友だち、同じ友だち、仲のいい友だち）とのつきあいについて質問します。次の文を読み、あなたにとって一番よくあてはまると思う数字を1つ選び、○で囲んでください。

	たいへんよく あてはまる	あてはまる	ややあて はまる	あまりあて はまらない	あては まらない	ぜんぜんあて はまらない
1. 休み時間やほうかご（部活や下校前）は、決まって同じ友だちといっしょにすごす……	6	5	4	3	2	1
2. スポーツ大会に出るチームをつくるとしたら、じょうずな人より、仲のいい友だちをメンバーにえらぶ……	6	5	4	3	2	1
3. 特に仲よしでない人にも自分からせっきよくてきに話しかけている……	6	5	4	3	2	1
4. いつも決まった友だちだけでなく、ふだん仲よくしていない多くの人ともしゅみ（テレビや音楽、まんがなど）や勉強の話をする……	6	5	4	3	2	1
5. 「すきな席にすわっていい」といわれたら、席の場所よりも、近くに仲よしの友だちがいるかを気にしてえらぶ……	6	5	4	3	2	1
6. 仲のいい友だちのほかに、わざわざ友だちをふやそうとはしていない……	6	5	4	3	2	1
7. トイレに行くとき、同じ友だちをさそう……	6	5	4	3	2	1
8. 実は、いつもいっしょにいる同じ友だちとは仲がよくないと思う……	6	5	4	3	2	1
9. 仲のいい友だちとあそんでいる所へ、ふだんいっしょに遊ばない人が来るとじゃまだと思う……	6	5	4	3	2	1
10. 友だちといけんがちがった時、なかまはずれにされたくないので友だちにあわせる……	6	5	4	3	2	1
11. 自分のなやみをそうだんできるのは、いつもいっしょにいる友だちだけだ……	6	5	4	3	2	1
12. 仲のいい友だちどうしがけんかをしないように気をつけている……	6	5	4	3	2	1
13. クラスやクラブなど大きな集団（しゅうだん）より、仲のいい同じ友だちとのつきあいがたいていせつだ……	6	5	4	3	2	1
14. たくさんの友だちをつくるより、仲のいい同じ友だちといっしょにいる方がすきだ……	6	5	4	3	2	1

② 全員がお答えください。友だちと会話をしている時の自分の態度を思い出してください。次の文を読み、あなたにとって一番よくあてはまると思う数字を1つ選び、○で囲んでください。

	たいへんよくあてはまる	あてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない	ぜんぜんあてはまらない
1. 友だちと話すとき、相手の話をていねいに聞くより、自分が次に話すことを考える・	6	5	4	3	2	1
2. その場のはなしをとめて、きゆうに自分が話したい話題(わだい)にかえることがある	6	5	4	3	2	1
3. 友だちがほかの人と話しているとき、とちゆうでもその友だちに話しかけることがある・	6	5	4	3	2	1
4. 友だちとの話しているとき、どうじに話しはじめたら、話を相手にゆずらず、自分の方が話す・	6	5	4	3	2	1
5. 自分は、友だちの話を聞くより、たくさん話して、話の中心になることが多い・	6	5	4	3	2	1
6. 自分が言いたいことは、できるだけ多くのことを話してしまう・	6	5	4	3	2	1
7. 友だちの話を聞いているとき、早く話し終えてほしいと思うことがある・	6	5	4	3	2	1
8. ついつい自分のいけんを友だちにおしつけてしまうことがある・	6	5	4	3	2	1
9. 友だちから「しゃべりすぎ」といわれることがある・	6	5	4	3	2	1
10. 自分がしたいことをするために、友だちに大声で命令したり、どなったりすることがある・	6	5	4	3	2	1

③ 全員がお答えください。次の文を読み、あなたにとって一番よくあてはまると思う数字を1つ選び、○で囲んでください。

	たいへんよくあてはまる	あてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない	ぜんぜんあてはまらない
1. 学級会で議長(ぎちゆう)をやることができる	6	5	4	3	2	1
2. 授業中、自分からすすんで発表できる・	6	5	4	3	2	1
3. 学級会や班(はん)の話し合いで自分のいけんをきちんと発表できる・	6	5	4	3	2	1
4. クラス全体の中では先に立って発表する・	6	5	4	3	2	1
5. もしみんなでげきをやるなら、できるだけセリフの少ない役をやりたい・	6	5	4	3	2	1
6. おおぜいの人の前で自分いいたいことが平気でいえる・	6	5	4	3	2	1

7.	もし自分は悪くないと思っているのに先生におこられたら、自分の考えをはっきりと話すことができる.....	6	5	4	3	2	1
8.	先生に会ったとき、自分からあいさつすることができる.....	6	5	4	3	2	1
9.	友だちにからかわれたら、いいかえすことができる.....	6	5	4	3	2	1
10.	だれかと新しく友だちになりたい、と思ったら、自分からその人に話しかける.....	6	5	4	3	2	1

④ 全員がお答えください。次の文を読み、あなたにとって一番よくあてはまると思う数字を1つ選び、○で囲んでください。

	たいへんよくあてはまる	あてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない	ぜんぜんあてはまらない
1. 自分のしゅみに関係する本やテレビ番組はすすんで見るようにしている.....	6	5	4	3	2	1
2. 自分のとくいなことについては、もっとじょうずになりたい.....	6	5	4	3	2	1
3. 自分できょうみがあることは、本やざっしをよんだり、テレビで見たりする.....	6	5	4	3	2	1
4. われをわすれるほど熱中するものがある・	6	5	4	3	2	1
5. 授業中いがいでも勉強のことをよく考える	6	5	4	3	2	1
6. 少しでも成績(せいせき)をあげるために勉強をしなければ、といつも思う.....	6	5	4	3	2	1
7. 授業中、おくれたり分からなくならないように集中して授業を聞く.....	6	5	4	3	2	1
8. 勉強はつらくても、いやとは思わない.....	6	5	4	3	2	1
9. 学校はたのしい.....	6	5	4	3	2	1
10. 学校は自分の生活のなかで大切である・・	6	5	4	3	2	1
11. クラスの友だちみんなといるときは楽しい	6	5	4	3	2	1
12. これからも今のクラスにずっといたい.....	6	5	4	3	2	1
13. 气がるにそうだんできる友だち達がいる・	6	5	4	3	2	1
14. 学校で勉強する内容(ないよう)はよくわかる	6	5	4	3	2	1
15. 学校で勉強する内容(ないよう)がすきである	6	5	4	3	2	1
16. 学校で勉強していることが大切とは思わない.....	6	5	4	3	2	1

⑤では尺度の構成概念妥当性検討のため、学校別に他尺度を添付。

⑥ 部活動に入部している方のみ、お答えください。次の文を読み、あなたにとって一番よくあてはまると思う数字を1つ選び、○で囲んでください。

	たいへんよく あてはまる	あてはまる	ややあて はまる	あまりあて はまらない	あては まらない	ぜんぜんあて はまらない
1. 部員のだれよりもじょうずになろう、としん けんにどりよくしている……………	6	5	4	3	2	1
2. つらい練習でも自分のために役立ちそうであ ればせっきよくてきに練習している……………	6	5	4	3	2	1
3. ほうかごの練習がいいにも、自分のできる目 標をたてて練習(自主トレ)をしている……………	6	5	4	3	2	1
4. 部活に関係する新しいちしきや、ぎじゅつが えられる本やざつしをよく読む……………	6	5	4	3	2	1
5. ほかの人のじょうずなプレーやフォームはよ く注意し、自分でもまねをしてみる……………	6	5	4	3	2	1
6. 部活に関連したスポーツやもよおしものテ レビ番組をすすんで見る(見に行くもふくむ)……………	6	5	4	3	2	1
7. 全体の練習についていだけでせいっぱい だ……………	6	5	4	3	2	1
8. レギュラーとしてかつやくしたいから、いっ しょうけんめい練習している……………	6	5	4	3	2	1

⑦ 部活動に入部している方のみ、お答えください。あなたが所属している部の主将(文化系の場合の部長を含む)の指導についておたずねします。次の文を読んで一番よくあてはまると思う数字を1つ選び、○で囲んでください。もし、あなた自身が主将の場合は、部員からどう思われていると思うか、あてはまると思う数字を○で囲んでください。

	たいへんよく あてはまる	あてはまる	ややあて はまる	あまりあて はまらない	あては まらない	ぜんぜんあて はまらない
1. 練習(れんしゅう)の内容や計画(けいかく) を部員がわかるように教える……………	6	5	4	3	2	1
2. 部員みんなができるような計画をたてる……………	6	5	4	3	2	1
3. 反省したことは次にいかすように指導する……………	6	5	4	3	2	1
4. 技術やコツをじょうずに部員に教える……………	6	5	4	3	2	1
5. 練習のときは主将が自分からお手本をみせて 指導する……………	6	5	4	3	2	1
6. 部の目標(目標とする成績)を中心となっていたる……………	6	5	4	3	2	1
7. 競技についてよく知っているし、じょうずだ……………	6	5	4	3	2	1
8. 失敗した時など、失敗した人をせめるのでは なく、ぎじゅつについて注意をあたえる……………	6	5	4	3	2	1
9. きびしく命令したり注意したりする……………	6	5	4	3	2	1

10. 練習におくれたり、だまって休んだら、きびしく注意する……………	6	5	4	3	2	1
11. 練習中の服そうが部活にふさわしくなければきびしく注意する……………	6	5	4	3	2	1
12. せんばいに対するたいど（ことばづかいなど）を指導する……………	6	5	4	3	2	1
13. 失敗した時など冗談（じょうだん）を言ったりしてみんなをはげます……………	6	5	4	3	2	1
14. 部員のなやみには、しんせつに相談にのってくれる……………	6	5	4	3	2	1
15. 部員全員がなじめるようなふんいきをつくるどりよくをしている……………	6	5	4	3	2	1
16. よいプレーをしたり、いい結果がでたらほめる	6	5	4	3	2	1
17. 練習たいどがわるいときには注意する……………	6	5	4	3	2	1
18. みんなで外出（がいしゅつ）するときには中心になってみんなをまとめる……………	6	5	4	3	2	1
19. 気まずいふんいきがあると、ときほぐす……………	6	5	4	3	2	1
20. 部全体をうまくまとめる……………	6	5	4	3	2	1

⑧ 部活動に入部している方のみ、お答えください。次の文を読んで一番よくあてはまると思う数字を1つ選び、○で囲んでください。

	たいへんよくあてはまる	あてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない	ぜんぜんあてはまらない
1. 主将の行動やいけんはいつも正しいと思う……………	6	5	4	3	2	1
2. 主将をもくひょうに練習したいと思う……………	6	5	4	3	2	1
3. 主将のもとで練習できることはうれしい……………	6	5	4	3	2	1
4. 主将の指導にしたがえば、自分もじょうずになると思う	6	5	4	3	2	1
5. ほかの人に主将はかわってほしくない……………	6	5	4	3	2	1
6. 主将には、練習がいいに個人的なことでも話をする……………	6	5	4	3	2	1
7. 主将とは気持ちがよくあう……………	6	5	4	3	2	1
8. 主将を気にしている……………	6	5	4	3	2	1

⑨ 部活動に入部している方のみ、お答えください。次の文を読み、あなたにとって一番よくあてはまると思う数字を1つ選び、○で囲んでください。

	たいへんよく あてはまる	あてはまる	ややあて はまる	あまりあて はまらない	あては まらない	ぜんぜんあて はまらない
1. 部活は自分の生活にとってなくてはならない ものだ・・・・・・・・・・・・・・・・	6	5	4	3	2	1
2. 部活にきてもいごちはよくない・・・・・・・・	6	5	4	3	2	1
3. 部活動は楽しい・・・・・・・・・・・・・・・・	6	5	4	3	2	1
4. 部活動にはせっきよくてきに参加している・・	6	5	4	3	2	1
5. 部活では部員みんなをしんらいしている・・・	6	5	4	3	2	1
6. 自分の部はまとまりがない・・・・・・・・	6	5	4	3	2	1
7. 部員みんなといっしょにいると楽しい・・・	6	5	4	3	2	1
8. 自分の部はみんな、なかがよくて明るい・・・	6	5	4	3	2	1

⑩ 外国で生活をした経験がある方のみ、お答えください。日本の友だち関係を、あなたが生活した国と比べたときの印象についておたずねします。次の文を読んで一番よくあてはまると思う数字を1つ選び、○で囲んでください。

	日本によく あてはまる	日本にだいた いあてはまる	どちらも かわらない	外国にだいたい あてはまる	外国によく あてはまる
1. 特定の友だちとのつきあいを優先している……	5	4	3	2	1
2. 一度仲良しグループをつくると、ほかのグループ の人と深くつきあおうとしていない……	5	4	3	2	1
3. 一度仲良しグループを形成してしまうと、さらに 友だちを増やそうとしない人が多い……	5	4	3	2	1
4. グループ同士のつきあいよりグループの中での 友だちとのつきあいが多い……	5	4	3	2	1
5. グループ内でよくしゃべっても、ほかのグループ の人とはあまりしゃべらない人が多い……	5	4	3	2	1
6. 陰口をいう人が多い……	5	4	3	2	1
7. ほかのグループの人とのつきあいをさける（つき あおうとしない）……	5	4	3	2	1
8. 大きな集団（例えばクラス）より、特定の友だ ちでつくる集団を大切にしている……	5	4	3	2	1
9. 自分の考えを述べるより、ほかの友だちの意見 にあわせる人が多い……	5	4	3	2	1
10. ほかの仲良しグループに入っていくのが難し い……	5	4	3	2	1

あなたが関係する設問の、全ての項目を抜かさずに回答できたでしょうか？

ご協力ありがとうございました

調査ご協力のお願い

この調査は、みなさんが学校生活をどのようにとらえているかについて調べるものです。

突然の依頼で戸惑われている方もおいでだと思いますが、調査結果を通して、多くの生徒さんが実りある学校生活を送るための手掛かりを得たいと思います。ぜひともご協力をお願いします。

なお、この調査で得られたデータは分析以外に使用することは絶対にありません。

整理の都合上、学校名・学年・クラス・所属する部を記入してもらいますが、結果はコンピュータで統計処理されますので、個人の結果が出ることは絶対にありません。

皆様の学校や家庭など、心理学研究室以外にデータを提供することも絶対にありません。

差支えない範囲ですべての項目に回答をしていただきたいと思いますが、どうしても回答したくない項目がありましたら、無理に回答する必要はありません。

どうか安心して、お気軽にかつ正直に、ご回答くださいますよう、お願いします。

以下の事項にご記入下さい。

(1) 学校名 () 中学校

(2) 学年・組 () 年 () 組

(3) 性別 (男 ・ 女)

(4) あなたは、現在、部活動に所属していますか？

あてはまる数字を○で囲み、所属している人はその部を記入して下さい。

1 所属している () 部

現在、主将や部長をやっていますか？ (はい ・ いいえ)

2 所属していない

部活動に加入している人は、1 ページ～6 ページのすべての質問に、

部活動に加入していない人は、1 ページ～3 ページのすべての質問に、ご回答ください。

高知学園短期大学 心理学研究室

① 全員ご回答下さい。あなた自身の行動や態度についてお尋ねします。以下の質問について、自分であてはまると思われる1-6の番号のいずれかを○で囲んで下さい。

	たいへんよくあてはまる	あてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない	ぜんぜんあてはまらない
1. 学級会や班の話し合いで自分の意見をきちんと発表できる。.....	6	5	4	3	2	1
2. クラス全体の中では先頭に立って発表する。.....	6	5	4	3	2	1
3. 授業中自ら進んで発表できる。.....	6	5	4	3	2	1
4. 学級会で議長をやることができる。.....	6	5	4	3	2	1
5. 大勢の人の前で自分の言いたいことが平気で言える。	6	5	4	3	2	1
6. もし自分は悪くないと思っているのに先生に怒られたら、自分の考えをはっきりと話すことができる。・	6	5	4	3	2	1
7. 友達にからかわれたら、言い返すことができる。...	6	5	4	3	2	1
8. 先生に会った時、自分から挨拶することができる。	6	5	4	3	2	1
9. 誰かと新しく友達になりたいと思ったら、自分からその人に話しかける。.....	6	5	4	3	2	1
10. その場の話を止めて急に自分が話したい話題に変えることがある。.....	6	5	4	3	2	1
11. ついつい自分の意見を友達に押しつけてしまうことがある。.....	6	5	4	3	2	1
12. 自分は友達の話聞くより、たくさん話して、話の中心になることが多い。.....	6	5	4	3	2	1
13. 自分がしたいことをするために、友達に大声で命令したり、怒鳴ったりすることがある。.....	6	5	4	3	2	1
14. 自分の言いたいことは、できるだけ多くのことを話してしまう。.....	6	5	4	3	2	1
15. 友達と話している時、同時に話し始めたら、話を相手に譲らず自分の方が話す。.....	6	5	4	3	2	1
16. 友達と話するとき、相手の話を丁寧に聞くより、自分が次に話すことを考える。.....	6	5	4	3	2	1
17. 友達から「しゃべりすぎ」と言われることがある。・	6	5	4	3	2	1

	たいへんよく あてはまる	あてはまる	ややあて はまる	あまりあて はまらない	あてはま らない	ぜんぜんあて はまらない
18. 友達の話を聞いている時、早く話し終えてほしいと思うことがある。・・・・・・・・・・・・・・・・	6	5	4	3	2	1
19. 友達が他の人と話している時、途中でその友達に話しかけることがある。・・・・・・・・・・・・・・・・	6	5	4	3	2	1

② 全員ご回答下さい。あなた自身の友達とのかかわり方についてお尋ねします。以下の質問について、自分であてはまると思われる1-6の番号のいずれかを○で囲んで下さい。

	たいへんよく あてはまる	あてはまる	ややあて はまる	あまりあて はまらない	あてはま らない	ぜんぜんあて はまらない
1. たくさんの友達を作るより仲のいい同じ友達一緒にいる方が好きだ。・・・・・・・・・・・・・・・・	6	5	4	3	2	1
2. クラスやクラブなどの大きな集団より、仲のいい同じ友達とのつきあいが大切だ。・・・・・・・・	6	5	4	3	2	1
3. 「好きな席に座っていい」と言われたら、席の場所よりも近くに仲良しの友達がいるかを気にして選ぶ。・・	6	5	4	3	2	1
4. スポーツ大会に出るチームを作るとしたら上手な人より仲のいい友達をメンバーに選ぶ。・・・・・・・・	6	5	4	3	2	1
5. 休み時間や放課後は、決まって同じ友達と一緒に過ごす。・・・・・・・・・・・・・・・・	6	5	4	3	2	1
6. 自分の悩みを相談できるのは、いつも一緒にいる友達だけだ。・・・・・・・・・・・・・・・・	6	5	4	3	2	1
7. 仲のいい友達と遊んでいるところへ、普段一緒に遊ばない人が来ると邪魔だと思う。・・・・・・・・	6	5	4	3	2	1
8. トイレに行く時、同じ友達を誘う。・・・・・・・・	6	5	4	3	2	1
9. 友達と意見が違った時、仲間外れにされたくないの友達に合わせる。・・・・・・・・	6	5	4	3	2	1
10. 仲のいい友達同士がけんかしないように気をつけている。・・・・・・・・・・・・・・・・	6	5	4	3	2	1
11. 友達といっても、さびしいと思うことがある。・・・・	6	5	4	3	2	1
12. 特に仲良しでない人にも自分から積極的に話しかけている。・・・・・・・・・・・・・・・・	6	5	4	3	2	1

③ 全員ご回答下さい。あなた自身の学校生活への思いについてお尋ねします。以下の質問について、自分であてはまると思われる1-6の番号のいずれかを○で囲んで下さい。

	たいへんよく あてはまる	あてはまる	ややあて はまる	あまりあて はまらない	あてはま らない	ぜんぜんあて はまらない
1. 学校は楽しい。・・・・・・・・・・・・・・・・	6	5	4	3	2	1
2. クラスの友達みんなといる時は楽しい。・・・・・・	6	5	4	3	2	1
3. 学校は自分の生活の中で大切である。・・・・・・	6	5	4	3	2	1
4. これからも今のクラスにずっといたい。・・・・・・	6	5	4	3	2	1
5. 学校で勉強する内容が好きである。・・・・・・	6	5	4	3	2	1
6. 勉強はつらくても嫌とは思わない。・・・・・・	6	5	4	3	2	1
7. 授業中、遅れたりわからなくなったりならないように 集中して授業を聞く。・・・・・・・・・・・・・・・・	6	5	4	3	2	1
8. 学校で勉強する内容はよくわかる。・・・・・・	6	5	4	3	2	1
9. 授業以外でも勉強のことをよく考える。・・・・・・	6	5	4	3	2	1
10. 少しでも成績を上げるために勉強をしなければ、とい つも思う。・・・・・・・・・・・・・・・・	6	5	4	3	2	1
11. 友達といっても、さびしいと思うことがある。・・・・	6	5	4	3	2	1
12. 学校で勉強していることが大切とは思わない。・・・・	6	5	4	3	2	1

部活動に入っていない方は、ここで終わりです。ご協力ありがとうございました。

部活動に入っていない方へ

もしお構いなければ、放課後どのような過ごし方をされているかを、さしつかえない範囲で、自由に述べて下さい。

**部活動に入っている方は、
引き続き 4 ページから最終ページまでご回答をお願いします。**

④ **部活加入者のみ**ご回答下さい。あなたが所属する**部の代表者(運動部は主将、文化部は部長)**の行動についてお尋ねします。自分であてはまると思われる1-6の番号のいずれかを○で囲んで下さい。もし、あなた自身が主将や部長を務めている場合は、部員の皆さんからどのように思われていると感じているかをご回答下さい。

	たいへんよく あてはまる	あてはまる	ややあて はまる	あまりあて はまらない	あてはま らない	ぜんぜんあて はまらない
1. 技術やコツを上手に教える。……………	6	5	4	3	2	1
2. 練習の時は主将が自分からお手本を見せて指導する。	6	5	4	3	2	1
3. 失敗した時など、失敗した人を責めるのではなく、技術について注意を与える。……………	6	5	4	3	2	1
4. 部員みんなができるような計画を立てる。……………	6	5	4	3	2	1
5. 部の目標を中心となって立てる。……………	6	5	4	3	2	1
6. 反省したことは次に生かすように指導する。……………	6	5	4	3	2	1
7. 練習の内容や計画を部員が分かるように教える。……………	6	5	4	3	2	1
8. 部員全員がなじめるような雰囲気を作る努力をしている。……………	6	5	4	3	2	1
9. 部員の悩みには親切に相談に乗ってくれる。……………	6	5	4	3	2	1
10. 失敗した時など冗談を言ったりしてみんなを励ます。	6	5	4	3	2	1
11. 良いプレーをしたり、いい結果が出たらほめる。……………	6	5	4	3	2	1
12. 気まずい雰囲気があると、ときほぐす。……………	6	5	4	3	2	1
13. 競技等についてよく知っているし、じょうずだ。……………	6	5	4	3	2	1
14. 練習中の服装が部活にふさわしくなければ厳しく注意する。……………	6	5	4	3	2	1
15. 練習に遅れたり黙って休んだら厳しく注意する。……………	6	5	4	3	2	1
16. 厳しく命令したり注意したりする。……………	6	5	4	3	2	1
17. 先輩に対する態度を指導する。……………	6	5	4	3	2	1
18. 練習態度が悪い時には注意する。……………	6	5	4	3	2	1

⑤ 部活加入者のみご回答下さい。あなたが**所属する部の様子**についてお尋ねします。自分であてはまると思われる1-6の番号のいずれかを○で囲んで下さい。

	たいへんよく あてはまる	あてはまる	ややあて はまる	あまりあて はまらない	あてはま らない	ぜんぜんあて はまらない
1. 練習の時、全員で声をかけあって、雰囲気盛り上げている。・・・	6	5	4	3	2	1
2. 練習の時、仲間のいいプレーや結果には、全員が声をかけてほめている。・・・	6	5	4	3	2	1
3. 自分の部では、目標の達成に向かって、全員で取り組んでいる。・・・	6	5	4	3	2	1
4. 部活動のことで直すことがあれば、部員達はお互い自由に指摘しあっている。・・・	6	5	4	3	2	1
5. 自分の部では、全員が部で決められたことを守っている。・・・	6	5	4	3	2	1
6. 自分の部では、全員が協力しあって練習に励んでいる。・・・	6	5	4	3	2	1
7. 無断で練習を休んだり遅刻したりする部員はいない。	6	5	4	3	2	1
8. 自分の部では、全員でお互い積極的にあいさつをしている。・・・	6	5	4	3	2	1
9. 自分の部には、自分勝手な行動をする部員が多い。・	6	5	4	3	2	1
10. 自分の部では、全員が使用する道具や設備を大切にしている。・・・	6	5	4	3	2	1
11. 自分の部では、下級生から上級生に話しかけることは少ない。・・・	6	5	4	3	2	1

⑥ 部活加入者のみご回答下さい。あなたの**部活動に対する印象**についてお尋ねします。自分であてはまると思われる1-6の番号のいずれかを○で囲んで下さい。もし、あなた自身が主将や部長を務めている場合は、部員の皆さんからどのように思われていると感じているかをご回答下さい。

	たいへんよく あてはまる	あてはまる	ややあて はまる	あまりあて はまらない	あてはま らない	ぜんぜんあて はまらない
1. 主将/部長の行動や意見はいつも正しいと思う。・・・	6	5	4	3	2	1

	たいへんよく あてはまる	あてはまる	ややあて はまる	あまりあて はまらない	あてはま らない	ぜんぜんあて はまらない
2. 主将/部長を目標に練習したいと思う。・・・	6	5	4	3	2	1
3. 主将/部長の指導に従えば自分も上手になると思う。	6	5	4	3	2	1
4. 他の人に主将/部長を代わってほしくない。・・・	6	5	4	3	2	1
5. 主将/部長のもとで練習できることはうれしい。・・・	6	5	4	3	2	1
6. つらい練習でも自分のために役立ちそうであれば積極的に練習している。・・・	6	5	4	3	2	1
7. 部員の誰よりも上手になろうと真剣に努力している。	6	5	4	3	2	1
8. 放課後の練習以外にも自分のできる目標を立てて練習をしている。・・・	6	5	4	3	2	1
9. レギュラーとして活躍したいから一生懸命練習している。・・・	6	5	4	3	2	1
10. 部活に関連したスポーツや催し物のテレビ番組を進んで見る。・・・	6	5	4	3	2	1
11. 他の人の上手なプレーやフォームはよく注意し自分でもまねをしてみる。・・・	6	5	4	3	2	1
12. 部活に関係する新しい知識や技術が得られる本・雑誌をよく読む。・・・	6	5	4	3	2	1
13. 部活は自分の生活にとってなくてはならないものだ。・・・	6	5	4	3	2	1
14. 部活動には積極的に参加している。・・・	6	5	4	3	2	1
15. 部活は楽しい。・・・	6	5	4	3	2	1
16. 自分の部はまとまりがない。・・・	6	5	4	3	2	1
17. 自分の部はみんな仲が良くて明るい。・・・	6	5	4	3	2	1
18. 部活では部員みんなを信頼している。・・・	6	5	4	3	2	1
19. 部員みんなと一緒にいると楽しい。・・・	6	5	4	3	2	1
20. 部活に来てもしごこちは良くない。・・・	6	5	4	3	2	1

ご協力ありがとうございました

I. 課外クラブに所属している人に尋ねます。次の文を読んで、それぞれの項目で一番よく当てはまると思う数字を一つ選び○で囲んで下さい。

	とてもはまる	ややはまる	どちらとも	あまりはまる	ほとんどはまる
1. 部活上の新しい知識や技術が得られる本や雑誌をよく読む。	1	2	3	4	5
2. 部活に関連したスポーツや催し物を見に行く。	1	2	3	4	5
3. 部活に関連したスポーツや催し物などのテレビ番組を好んで見る。	1	2	3	4	5
4. 自分のできる目標をたてて練習（自主トレ）をしている。	1	2	3	4	5
5. 部員の誰よりも競技に関して詳しく知ろう、と努力している。	1	2	3	4	5
6. 部員の誰よりも上手になろう、と真剣に練習している。	1	2	3	4	5
7. 骨の折れそうな練習（自主トレも含む）でも自分のために役立つのであれば積極的に練習を行なっている。	1	2	3	4	5
8. 他人の上手なプレーやフォームはよく注意し、自分でもまねをしてみる。	1	2	3	4	5
9. 相手が強かろうが、試合やコンクールでは絶対に負けたくない。	1	2	3	4	5
10. 我を忘れるほど部活に熱中している。	1	2	3	4	5
11. 部活を離れたところでも自分の練習課題等、部活についてよく考える。	1	2	3	4	5
12. 部活の時間になるのが楽しみである。	1	2	3	4	5

II. 全員に尋ねます。次の文を読んで、それぞれの項目で一番よく当てはまると思う数字を一つ選び、○で囲んで下さい。

	とてもはまる	ややはまる	どちらとも	あまりはまる	ほとんどはまる
1. すぐに新しい友達ができる。	1	2	3	4	5
2. 友達と広く付き合うのが好きだ。	1	2	3	4	5
3. 友達同士の中では先に立って行動する。	1	2	3	4	5
4. 授業中、遅れたり分からなくならないように集中して授業をきく。	1	2	3	4	5
5. 自分で興味があることは、本や雑誌を読んだりテレビで見たりする。	1	2	3	4	5
6. 少しでも成績を上げるために勉強をしなければ、といつも思う。	1	2	3	4	5
7. 勉強することは辛くても、嫌とは思わない。	1	2	3	4	5
8. 授業中以外でも勉強のことをよく考える。	1	2	3	4	5
9. テストの結果で負けたくない友達がいる。	1	2	3	4	5
10. 他人に出来て自分に出来ないことがあると悔しい。	1	2	3	4	5
11. 我を忘れるほど熱中するものがある。	1	2	3	4	5
12. 自分の得意なことについてはもっと能力を伸ばしていきたい。	1	2	3	4	5
13. 趣味・特技に関する本やテレビ番組は進んで見るようにしている。	1	2	3	4	5
14. 体を動かしてエネルギーを発散させると気持ちがいい。	1	2	3	4	5
15. 運動することは好きな方だ。	1	2	3	4	5

III. 課外クラブに所属している人に尋ねます。次の文を読んで、それぞれの項目で一番よく当てはまると思う数字を一つ選び、○で囲んで下さい。

	とてもよく 当てはまる	だいたい 当てはまる	どちらとも いえません	あまりよく 当てはまる	ほとんど 当てはまる
1. キャプテン（部の代表者）のもとで練習できることはうれしい。	1	2	3	4	5
2. キャプテンの指導や指図には十分に納得して従っている。	1	2	3	4	5
3. キャプテンを目標に練習したいと思う。	1	2	3	4	5
4. キャプテンの意見はいつも正しいように思う。	1	2	3	4	5
5. 他の人にキャプテンは代わって欲しくない。	1	2	3	4	5
6. キャプテンとは気持ちがよく合う。	1	2	3	4	5
7. キャプテンを気に入っている。	1	2	3	4	5
8. キャプテンには個人的なことでも話をする。	1	2	3	4	5
9. 何か面白いことがあるとキャプテンも誘いたくなる。	1	2	3	4	5
10. キャプテンが学校を休んだりするとなんとなくさびしい。	1	2	3	4	5

IV. 課外クラブに所属している人に尋ねます。次の文を読んで、それぞれの項目で一番よく当てはまると思う数字を一つ選び、○で囲んで下さい。

	とてもよく 当てはまる	だいたい 当てはまる	どちらとも いえません	あまりよく 当てはまる	ほとんど 当てはまる
1. 部員とはうまくいっている。	1	2	3	4	5
2. クラブ活動は楽しい。	1	2	3	4	5
3. 自分のクラブはみんな仲が良くて明るい。	1	2	3	4	5
4. 部員と一緒にいると楽しい。	1	2	3	4	5
5. クラブ活動のない学校生活は考えられない。	1	2	3	4	5
6. 自分のクラブはまとまりがある。	1	2	3	4	5
7. 部活では部員を信頼している。	1	2	3	4	5
8. クラブ活動には積極的に参加している。	1	2	3	4	5
9. クラブに来ると落ち着く。	1	2	3	4	5
10. 部活は自分の生活にとってなくてはならないものだ。	1	2	3	4	5

V. 全員に尋ねます。次の文を読んで、それぞれの項目で一番よく当てはまると思う数字を一つ選び、○で囲んで下さい。

	とてもよく 当てはまる	だいたい 当てはまる	どちらとも いえません	あまりよく 当てはまる	ほとんど 当てはまる
1. 授業中はそれなりに充実している。	1	2	3	4	5
2. 学校で勉強することは大切である。	1	2	3	4	5
3. 学校の勉強が好きである。	1	2	3	4	5
4. 学校の勉強はよくわかる。	1	2	3	4	5
5. 友達といると楽しい。	1	2	3	4	5
6. 話もしたくない、という人がいる。	1	2	3	4	5
7. 気軽に相談できる友達がいる。	1	2	3	4	5

- | | | | | | |
|----------------------------------|---|---|---|---|---|
| 8. 学校は自分の生活の中で大切である。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. 学校は楽しい。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. これからも今のクラスにずっといたい。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

VI. 課外クラブに所属している人に尋ねます。次の文を読んで、あなたのクラブのキャプテンの行動についてそれぞれの項目で一番よく当てはまると思う数字を一つ選び、○で囲んで下さい。自分がキャプテンをしている人は、自分自身の行動についてお答え下さい。

	とてもよく 当てはまる	だいたい 当てはまる	どちらとも いえない	あまり当て はまらない	ほとんど 当てはまらない
1. 部員の立場をよく考えている。	1	2	3	4	5
2. 部員全体がなじめるような雰囲気を作る努力をしている。	1	2	3	4	5
3. 失敗した時など冗談を言ったりしてみんなを励ます。	1	2	3	4	5
4. 部員の悩みには親切に相談にのってくれる。	1	2	3	4	5
5. 注意・批判をする時は一方的に厳しく行なう。	1	2	3	4	5
6. よいプレーをしたり、いい結果が出たらほめる。	1	2	3	4	5
7. 練習中の服装が部活にふさわしくなければ厳しく注意する。	1	2	3	4	5
8. 先輩に対する態度（言葉づかい等）に関してはきちんと指導する。	1	2	3	4	5
9. 部の目標（目標とする成績等）を中心になって立てる。	1	2	3	4	5
10. 大会、コンクールまでの練習計画を中心になって立てる。	1	2	3	4	5
11. 権威的に命令したり注意したりする。	1	2	3	4	5
12. みんなが決められたやり方で練習しているか気を配る。	1	2	3	4	5
13. 部員の練習量をやかましく言う。	1	2	3	4	5
14. 反省したことは常に次の機会に生かすように指導する。	1	2	3	4	5
15. 部員全員ができるような計画を立てる。	1	2	3	4	5
16. 練習内容や計画を部員が十分に理解できるように教える。	1	2	3	4	5
17. 部のことについてはもっと部員の意見を聞いて欲しい。	1	2	3	4	5
18. 練習の時はキャプテン自らが模範演技者となって指導する。	1	2	3	4	5
19. 競技についての専門知識や優れた技能を持っている。	1	2	3	4	5
20. たまにキャプテンに近寄り難い時がある。	1	2	3	4	5
21. 部員の技術向上のために面倒をよくみる。	1	2	3	4	5
22. 失敗などをした時、失敗した本人自身を責めるのではなく技術面で 注意を与える。	1	2	3	4	5
23. 部の目標・計画をキャプテン自身できっちり決めている。	1	2	3	4	5
24. 練習に遅刻したり、無断欠席をしたら厳しく注意する。	1	2	3	4	5
25. キャプテンには威圧感がある。	1	2	3	4	5
26. 技術やコツを上手に部員に教える。	1	2	3	4	5
27. 部活中にケンカなどがあれば仲裁する。	1	2	3	4	5
28. 練習態度が悪い時には注意する。	1	2	3	4	5
29. 集団外出などがあれば中心になってみんなをまとめる。	1	2	3	4	5

VII. 全員に尋ねます。次の文を読んで、それぞれの項目で一番よく当てはまると思う数字を一つ選び、○で囲んで下さい。

	とてもよく 当てはまる	だいたい 当てはまる	どちらとも いえない	あまり当て はまらない	全然当て はまらない
1. 誰かと新しく友達になりたい、と思ったら自分からその人に話しかける。・	1	2	3	4	5
2. 授業中自分から進んで発表できる。・	1	2	3	4	5
3. 学級会や班の話し合いで自分の意見をきちんと発表できる。・	1	2	3	4	5
4. 朝や帰りに先生に会った時、自分からあいさつができる。・	1	2	3	4	5
5. 友達に自分の嫌なことや困ることを頼まれても、断わることができる。・	1	2	3	4	5
6. 授業中さされた時、答えが分かっていたら自分から発言できる。・	1	2	3	4	5
7. 学級会で議長をやることができる。・	1	2	3	4	5
8. もし自分は悪くないと思っているのに先生におこられたら、自分の 考えをはっきりと話すことができる。・	1	2	3	4	5
9. 友達にからかわれたら、言い返すことができる。・	1	2	3	4	5
10. もしみんなで劇をやるなら、セリフの多い役をやりたい。・	1	2	3	4	5
11. 先生に用事がある時、その内容をきちんと伝えることができる。・	1	2	3	4	5
12. 大勢の人の前で自分の言いたいことが平気で言える。・	1	2	3	4	5

ご協力ありがとうございました。