

学業成績に対する認知者間の因果帰属の

差異が対人感情におよぼす効果¹

The Effect of Discrepancies of Perceivers' Causal Attribution to Academic Performance upon Interpersonal Feelings

内藤 哲雄

Tetsuo Naitô

児童・生徒の学業成績に対する評価は、自己概念、要求水準、情緒安定や意欲など、彼らの広汎な領域に影響を及ぼすことが知られている（例えば、梶田、1975）。ところで、評価が児童・生徒に与える影響は、到達目標からみた絶対得点、あるいは他者との比較としての相対的な得点の高低に関するフィード・バック自体によるだけではない。それよりも、フィード・バックされた情報に基づいて、学習者自身が能力や努力や課題の難易などについて自己評価するという認知的媒介過程を通じて、意欲や達成目標が左右され、さらには学習活動や人格形成に影響を受けるといえよう。例えば、本人が成績の向上を望んでいるとしても、単に学業不振という事実を知るだけでなく、続いてその原因が努力不足にあると自ら認知するならば、はるかにその後の学習行動は促進されることになるであろう。

上述のように、児童・生徒の学習活動や人格形成において、成績の因果帰属は重要な意味を持つのであるが、学習者自身による評価は自己防衛的な心理機制に支配されやすい。また内藤（1984）の示唆するように、この防衛機制のため他者からの帰属変容の影響力はそれほど大きくないと考えられる。しかしながら、児童・生徒にシグニフィカント・アザー（significant other）として関与する教師ならば、彼らの帰属を変容し、より望ましい効果を引き出すためにかなりの役割を果たし得るといえよう。しかしここで問題となるのは、教師側の原因の帰属においても、児童・生徒への期待や権威主義的パーソナリティ（古城・天根・相川、1982）であるとか、ステレオタイプやハロー

効果や寛容効果などによる歪曲が多いことである。そこでこうした点を補完するものとして、複数の教師間での情報交換が有効ではないかと考えられる。特にこのような方法は、中学校のように教科ごとに担当教師がかわる場合においては、不可欠であるともいえよう。だが、上記のような歪曲要因により教師間の帰属が異なるとしたら、一般的な帰属の手掛りや基準といったものは存在するのであろうか、また帰属が違った際の対人感情とはどのようなものであろうか。

本研究は、上述のような背景から、(1)手掛りとして学業成績の変動パターンをとりあげ、これに基づいて因果帰属は可能なのか、また(2)認知者間で因果帰属が異なるときの対人感情について、実験的に検討したものである。

方 法

被験者

W大学学部学生103名、このうち実験操作後の第2セッションに参加しなかった者、及び一部無回答のあった者の合計13名は、データ分析から除外された。

実験材料

(1)質問紙(A)・(B)・(C)に図示されたA・B・C3者の学業成績の変動パターンは、それぞれ図1、2、3のようなものであった。各図の上部には、「A（またはB・C、以下Aのみ表記）の第1回～第10回の学業成績は下図のようであった」と書かれていた。また下部には、「Aが上図のような成績を示したのは、以下の要因がそれぞれどの程度影響していると思いますか」と書かれており、その下にそれぞれ0～5点が与えられる6段階尺

¹ 本実験の概要は、日本教育心理学会第19回総会（内藤、1977）において報告された。

度（非常に関係がない，かなり，やや，やや，かなり，非常に関係がある）からなる次の4項目が用意された。それらは，テストの難易度によるもの（テストが易しい，あるいは難かしい），運によるもの（運が良かった，あるいは悪かった），本人の能力によるもの（能力がある，あるいはない），本人の努力によるもの（努力した，あるいはしなかった），である。

(2) 評価能力の判断ならびに好悪感情を測定する

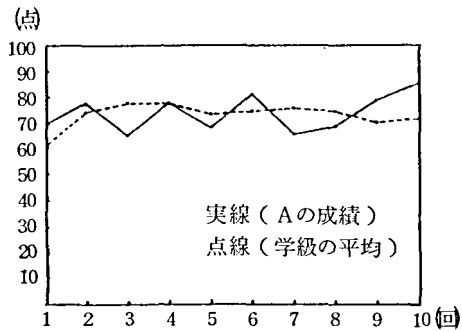


図1 Aの学業成績に関する図

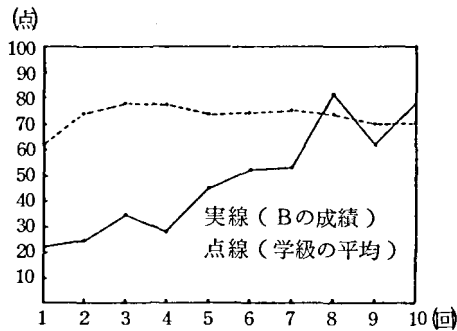


図2 Bの学業成績に関する図

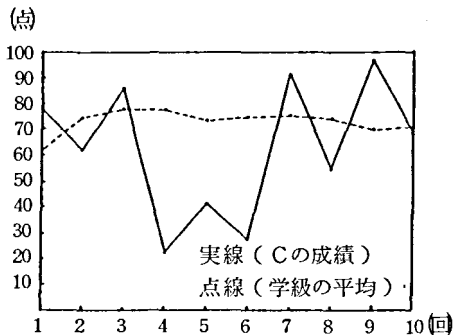


図3 Cの学業成績に関する図

ための質問紙(a)・(b)・(c)²。前者には、「I, Aの成績を評価した人について，あなたはどのように思いますか」と書かれた下に，6～0点が与えられる

7段階尺度（全くそのとうり，かなり，やや，どちらともいえない，やや，かなり，全くちがう）からなる次の4項目がおかれた。それらは，①判断が適確である，②理解力がすぐれている，③人を見る目がある。また後者には，「II, ①あなたはAの成績を評価した人を好きになれそうですか」と書かれた下に，6～0点が与えられる7段階尺度（全く好きになれる，かなり，やや，どちらともいえない，やや，かなり，全く好きになれない）及び「②同じく，Aの成績を評価した人と共に仕事をしてみたいと思いますか」と書かれた下に，同様に6～0点が与えられる7段階尺度（全くしてみたい，かなり，やや，どちらともいえない，やや，かなり，全くしたくない）がおかれた。

手続

まず質問紙(A)・(B)・(C)のいずれかを被験者にわりあて，それぞれの刺激人物の学業成績に対する因果帰属を回答させたあと回収した。ついで，名前の部分が切り取られた質問紙(A)・(B)・(C)のうち，さきに当該被験者が回答したものと同種のもので，回答のプロフィール全体を反対方向に0（被験者のものと全く同じ）または1または3ポイントずらしたにせの用紙（筆記用具ないしは○のつけ方は被験者と異なるよう配慮された）を配布し，「他の人のものである」と教示して，その評価能力の判断ならびに評価者に対する好悪感情を，質問紙(a)または(b)または(c)に回答させた。

結果と考察

学業成績のパターンと因果帰属

A・B・C3者の成績パターンに対するそれぞれの因果帰属は，表1のようにになった。各要因の影響度についての判断をみると，学級平均の上下を小さく変動するAと，かなり低い得点から学級平均まで上昇するBとでは，努力，能力，運，難易の順となっており，波状に大きく変動するCでは，前2者と異なり，能力と運が入れ代っていることがわかる。この結果は，各パターンが形成さ

² 質問紙(b)・(c)は，(a)の質問紙のAがB・Cと入れ代るだけである。

れるに至った原因としては、かなり大きな変動がないかぎり、運や課題の難易といった外的要因よりも、学習者の内的要因の方に帰属しやすいことを示唆するものであろう。さらに、安定した能力よりも、変化の容易な努力の方を重視する傾向があるといえよう。しかしながらこの点については、

表1 A・B・Cの成績に対する因果帰属のM・SDと検定結果：SDは（ ）

成績 帰属	A (N=30)	B (N=30)	C (N=30)	F
難 易	2.07 (1.41)	1.03 (1.04)	1.50 (1.18)	5.455**
運	2.33 (1.35)	1.40 (1.23)	2.73 (1.34)	7.893**
能 力	2.93 (1.34)	3.07 (1.18)	2.40 (1.38)	2.181
努 力	3.73 (1.24)	4.50 (0.72)	4.13 (0.85)	4.635*

*P<.05 **P<.01

注(1)Mの数値大：影響大

さらに帰属の際の資料とされる学級平均の変動と組み合わせて検討してみる必要がある。

次に、本研究において採用されたような成績パターンに応じて、それぞれ独自の因果帰属が可能とみなされるか否かを統計的に検討するために、各要因の影響度をA・B・Cのパターン間で検討したものが、表1のF値である。表からあきらかなように、能力を除いた3要因で有意差がみられる。この結果は、成績パターンに基づいて因果帰属が可能であることを示すものと解釈できよう。また能力において差がみられなかったのは、いずれのパターンにおいても少なくとも2回は学級平均を上回っていたことから、3者とも能力面で問題なしと判断されたのではないかと考えることができよう。

評価能力の判断

4項目への回答が合計されるため、得点の分布範囲は0～24点となり、高得点となるほど評価能力ありと判断したことになる。それぞれの群のMとSDは表2に示されている。ここで注目される

のは他者による帰属のずれの要因であり、0ポイント（被験者の帰属と全く同じ）と1ポイント条件では、A・B・Cのいずれのパターンにおいても12点を越えており、他の帰属者の評価能力（帰属能力）があるとみなしていることがわかる。これに対し3ポイントもずれた条件では、かなり低く評定している。ついで帰属のずれと成績パター

表2 帰属のずれが他者の評価能力の判断におよぼす効果のM・SD：SDは（ ）

成績 ずれ	A	B	C
0	13.60 (2.80)	16.30 (4.69)	15.90 (4.28)
1	15.80 (3.89)	13.00 (4.10)	14.10 (3.30)
3	9.70 (4.38)	9.20 (3.94)	6.60 (3.83)

注(1) 各セルの被験者数はいずれも10名

(2) Mの数値大：評価能力高

ンの2要因について分散分析したところ、表3のようになった。検定結果は、成績のパターンと交互作用では差がみられず、ずれの要因のみが0.1%水準で有意であることを示している。またAのパターンの場合には、ずれ1ポイントの方が0ポイントよりも高い評価を得ているが、統計的には差がなかった。

以上の結果は、学業成績のどのようなパターンであっても、因果帰属における観察者間のずれが大きいと、他の認知者の評価能力は劣っていると判断されることを示している。すなわち、児童・

表3 帰属のずれが他者の評価能力の判断におよぼす効果の分散分析表

変動因	平方和	自由度	平均平方	F
ずれ(1)	803.61	2	401.81	23.186***
成績(2)	11.34	2	5.67	—
(1)×(2)	126.33	4	31.58	1.822
誤 差	1404.01	81	17.33	

***P<.001

生徒の学業成績のパターンの原因を帰属する教師間で評価が異なるとき、他の教師は、理解力がなく判断が不適切で、人を見る目がなく、偏見に影響されているとみなされる傾向のあることがあきらかとなったといえよう。

好悪感情の生起

測定のための尺度として2項目が用意されたことから、得点は0～12点の範囲で分布が可能であり、高得点ほど相手に対して好意的感情を生起したことになる。各群のMとSDを算出したところ、表4のようになった。表の中で目につくのは、成績パターンBの1ポイントずれの群を除けば、評価能力の判断の場合と同様に、0ポイント条件と1ポイント条件では中央の6点を越えており、他の帰属者に対し好感情を生起している点である。これに対し3ポイントと大きくずれる条件では、いくぶん悪感情を懐いていることがわかる。つき

表4 帰属のずれが他者への好悪感情生起におよぼす効果のM・SD : SDは()

成績 ずれ	A	B	C
0	7.40 (2.69)	7.70 (2.61)	7.10 (2.02)
1	7.40 (1.56)	5.70 (1.90)	7.30 (1.49)
3	4.50 (2.25)	5.10 (2.30)	4.60 (2.42)

注(1) 各セルの被験者数はいずれも10名

(2) Mの数値大 : 好感情

に帰属のずれと成績パターンの2要因に関して分散分析したところ、表5のようになった。この結果は、さきの評価能力と全く同様に、成績パターンと交互作用で差がみられず、ずれの要因においてのみ0.1%水準で有意差のあることを示している。

上述の結果は、学業成績のパターンに関係なく、認知者間の帰属のずれが大きくなるにつれ、他の認知者に悪感情を生じることを示しており、評価能力の場合と同様な傾向をあきらかにしているといえよう。すなわち、児童・生徒の学業成績のパ

表5 帰属のずれが他者への好悪感情生起におよぼす効果の分散分析表

変動因	平方和	自由度	平均平方	F
ずれ(1)	117.41	2	58.71	11.162***
成績(2)	1.08	2	0.54	—
(1)×(2)	21.00	4	5.25	—
誤差	425.80	81	5.26	

*** P<.001

ターンが形成された原因を教師らが帰属する際に、ずれが大きくなるにつれ、相手の教師を好きになれず、一緒に仕事をしたくないと感じるようになるのである。

総合的論議

学業成績の因果帰属に際しては、児童・生徒を内発的に動機づけ、意欲を喚起し、人格の向上が期待されるように方向づけねばならないといえよう。そのために教師は互いに協力し、児童・生徒の一人一人に効果的に働きかけることが必要であろう。

ところが既述のように、教師の帰属に際しても、期待やパーソナリティによる歪曲や、評価における一般的な偏向要因を完全に回避することはできない。そして本実験の結果は、帰属の食い違いが大きくなるほど、他の認知者への対人感情は非好意的となることをあきらかにしたのである。すなわち、帰属のずれが大きくなるほど、他の帰属者の評価能力は劣っており、偏っているとみなすようになるだけでなく、好きになれないし、一緒に仕事をしたくないと感じる傾向を示したのである。

上述のような事情にあっては、認知者の帰属を偏向させる諸要因を解明するために努力することはもちろんであるが、それよりも教師各自が帰属が異なるときにどのような対人感情が生じやすいかを認識し、留意することが肝要であろう。また今後の課題としては、個々の児童・生徒の特性に応じた因果帰属のための客観的・操作的な指標や基準づくりを進めること、そして彼らに効果的に関与するためには教師はどのように働きかければ

よいかをあきらかにしていくことがあげられよう。

引用文献

梶田毅一 1975 教育における評価の理論 金子書房

古城和敬・天根哲治・相川 充 1982 教師期待が学業成績の原因帰属に及ぼす効果 教育心理学研究, 30, 2, 1-9.

内藤哲雄 1977 学業成績の評価における因果帰属のちがいが対人感情におよぼす効果 日本教育心理学会第19回総会発表論文集, 526-527.

内藤哲雄 1984 因果の自己帰属, 他者からの帰属と対人感情 社会心理学評論, 3, 64-71.