

児童の能力認知と自己帰属と学業達成の関係について

筑波大学大学院 (博) 心理学研究科 丹羽 洋子

筑波大学心理学系 高野 清純

Relations among perceived competence, self-attribution, and academic achievements

Yoko Niwa and Seijun Takano (*Institute of Psychology, University of Tsukuba, Ibaraki 305, Japan*)

The purpose of this study is relate perceived competence in five areas to self-attribution in the same areas and to academic ability. In Study 1, fourth, fifth and sixth grade students ($n=340$) completed Perceived Competence Questionnaire which was a multidimensional instrument designed to measure five facets of self-concept hypothesized in Shavelson's hierarchical model. Study 2, using a sample of 270 fifth-grade and sixth-grade students, assessed (a) multiple dimensions of self attribution for causes of academic outcomes, (b) multiple dimensions of perceived competence, and (c) academic achievement. Overall, students who attributed academic success to ability and effort, and those who did not attribute failure to the lack of ability or to a lesser extent to the lack of effort were found to have (a) better perceived academic competence and (b) better academic achievement. The validity of the causal attribution model was mostly confirmed.

Key words : school age children, attribution, self-concept, academic achievement, competence

達成動機と、自己概念の関連性についての研究は、古くからとりあげられ、両変数間にポジティブな関係があるらしい事は、見いだされている。しかし、特に動機づけの文脈において、自己概念をとらえようとする時、この様な一般的な自己概念（又は自尊心感情）との関係をみようとすることは、飛躍がある様に思われる。

そこで最近では、達成動機の主な要素として、領域別の達成にあわせた、さまざまな能力についての自己認知の重要性が示唆されてきた。(Nicholl, 1976; Moulton 1974; Kukla, 1972) その一環として、能力認知が遂行に影響を及ぼす事に焦点をあてた learned helplessness 理論などがあげられる (Dweck, 1973)。そこでいま、自己の能力認知 (Perceived Competence) が、達成にどのような影響を及ぼすかについて検討することが、必要と思われる。

つぎに、原因帰属と達成の関係については、古くには locus of control の研究としてなされ (Rotter,

1966) 内的に帰属する傾向が強いほど、達成が高くなるという見解で一致している。その後、Weiner (1972) が、4つの帰属因についての理論を提出したが、彼のモデルは刺激内容を自由に操作でき、被験者すべてに同一の実験状況を与えて、その効果を見る状況的アプローチの観点からデザインされ、主にこの方面の研究によって経験的に支持されている。

ところが彼の理論を、領域ごとに被験者のもつ帰属の傾向 (自己帰属: Self-Attribution) をみる特性的アプローチにも適用した研究は少ない。樋口ら (1983) は能力・努力帰属が後の統制感に影響することを見いだしたが、Covington (1979) や相川ら (1985) は原因帰属が後の達成行動への情報処理を決定する事を見いだすのに失敗している。これは、領域ごとに個人のもつ帰属傾向 (自己帰属) もその場の状況に応じてなされるため、認知的連鎖のモデルの中では、後の達成行動の規定因としての役割をもたないのであろうか。

3つめに、これら原因帰属と能力認知の関係であるが、Weiner (1974) のモデルでは、原因帰属の先行条件として、達成動機や一般的自己概念などがとりあげられてきた。しかしその後の、原因帰属モデルにおける感情の役割についての研究 (Weiner, 1979) では帰属の効果として、自信やコンピテンス・恥などのいわゆる self-esteem に関する感情が生じる事を見いだしており、これは広く言えば、能力認知の一部をなすものと考えられよう。また、達成動機の自己価値理論においても、「生徒は自らを高い能力認知できるように、自己帰属する傾向をもつ」事が前提とされている。したがって、これら特定領域の自己帰属と能力認知の結びつきについても、明かにする必要があろう。

以上でとりあげた自己帰属・能力認知はいずれも、達成動機の認知的モデルにおける重要な要素として注目されているものである。そこで本研究においては、まず研究1で能力認知尺度を作成し、つぎに研究2において、これら2変数と達成行動の3者間の関係をあきらかにする事によって、学業に関する認知的連鎖を検討する事を目的とする。

研究 1

動機づけの分野における達成行動を研究する場合、自己概念をどの程度その領域における全体的なものとするか、全く能力ごとに異なった評価の集合体としてみるかは、難しい問題である。過去の幾多の研究からみても推測される様に、全体的な自己価値と、部分によって異なる自己評価とが存在する事は明らかである。

そこで、Harter (1978) や桜井 (1983) は領域ごとに異なったコンピテンスに全体的な自己価値を加え、4つの下位カテゴリーから自己についての認知を測定しようと試みている。しかし、理論的観点からみれば、これらの全体的な自己価値は部分的な評価を完全に含むのか、それとも部分的に重なりあうのか、もしくは全く別の性質をもつものなのかは、未だ明かでない。

さらにもう一点、全体的自己と部分的な自己をもとに導入することに疑問が感じられるのは、これらの下位尺度間の相関の低さによる。Harter 自身も、この点については自ら認めている。

そこで、まず1つには、以上のような自己概念の全体性と、部分性の問題の解決の糸口として、もう1つには、「自己概念についての研究結果があいまいであるのは、それぞれの尺度の、内容的構造が貧弱なためであり、それは、尺度デザインのための理論

不足のせいである (Marsh, 1982)」との反省にたつて、本研究においては、最初に自己概念の多次元性と階層性について言及した、Shavelson, Hubner & Stanton (1976) の理論に基づいて、自己の能力についての認知尺度を構成していく事とする。

Shavelson によれば、「自己概念とは、環境における経験や、重要な他者との相互作用や、自分自身の行動についての帰属を通して、形成される自己についての個人の認知である」と定義されている。それは描写的な側面 (いわゆる自己概念に相当) と評価的側面 (いわゆる自尊感情) の両方を含み、多次元的であると同時に、階層的に体制化されている。すなわち、ある特定の領域における自己についての推測 (たとえば学業領域ならば、算数や国語など) から、より広い領域 (学業領域とそれ以外の領域) の認知へと成長し、ついには一般的な自己概念が形成される。その具体的な構造については、図1に示されている。

尚、本研究においては、「児童の学校場面における達成行動」を取り扱っているため、社会的自己概念 (social self-concept) の下位カテゴリーのうちの、親子関係と、身体的自己概念 (physical self-concept) の外見のカテゴリーは除外された。また、学業面の理科・社会も、以前に作成された原因帰属様式測定尺度 (丹羽, 1985) との関係から、ここでは含まれなかった。

又、モデルの中で最も問題になるのは、感情面での自己概念 (emotional self-concept) の取扱いかたであろう。これは自尊感情に相当するものと考えられるが、過去の研究においては、一般的な自己価値を表すものとして、非常に広い範囲からの自己をとらえてきた。たとえば、Harter (1979) では、「1) 今のままの自分でいたいとおもう。2) いまの生き方でよいと思う。3) とてもよい人間だと思う。他」また、Marsh (1982) の Self-Description Questionnaire においても「1) 自分の思い通りにするのが好きである。2) いつも大事なことをしている。3) いつも自分の思ったようになんでもする。他」が用いられている。しかしある領域での能力認知尺度を作成する上では、特定の達成に関連した自尊感情を測定することが、必要である様に思われる。そこで、本研究においては、より動機論的立場を導入し、自尊感情の構成要素としての感情を重視していく事とする。

では、このような感情的反応にはいかなるものがあるであろうか。学業面における達成行動について Weiner (1979) は、次のような感情を見いだしている。成功の時プライド・自信・コンピテンスなどで

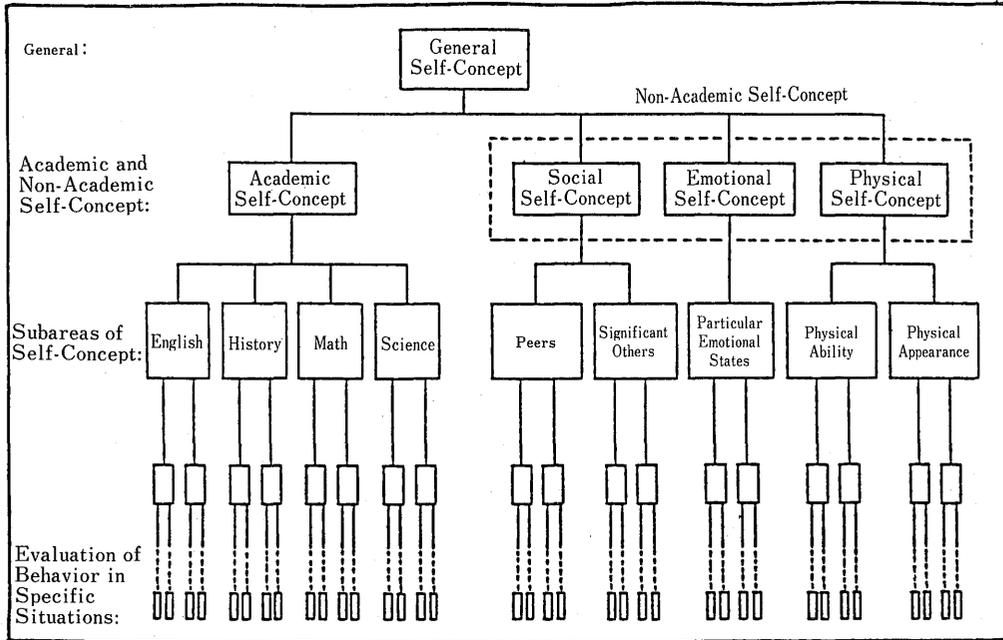


図1 階層的に体系化された自己概念の構造 (Shavelson, R.J. 1976)

これらは自尊感情と関連する感情とされた。また失敗の時の、感情としては、恥・無能さなどがあげられている。Mcfarland & Ross (1982) は、高い自尊感情を表す感情として、プライド・自信・コンピテンス・聡明・機知・技量などを、一方低い自尊感情としては、恥・無能さ、おろかさ・無価値・未熟などをみだしている。そこで本研究では、感情的自己概念の下位カテゴリーとして、有能感(自慢・自信・有能さ)と無能感(恥・自信のなさ・無能さ)の2つをとりあげる事にする。

方 法

被験者 茨城県下の公共小学校の児童 4・5・6年生 合計340名 (男女 約同数)。

手続き 調査は、各クラスごとの集団形式で実施された。実施者は、各クラスの担任教師で、一問ずつ問題をよみあげて一斉に回答させていく形式がとられた。

測定尺度の構成 質問項目 Shavelsonの自己概念理論に基づいて①学業 ②学業外の2つの上位カテゴリーが設定された。そして①はさらに、1)算数と、2)国語の能力認知に、②は社会的・身体的・感情的能力認知の3領域からなり、それぞれ1)友達関係、2)運動能力、3)有能感と無能感 に分

けられ、合計5つの下位尺度から構成されている。具体的な質問項目作成にあたっては、同じくShavelsonの理論に基づいて構成されているMarsh (1983)のSelf-Description Questionnaireが参考にされた。以上により、質問項目は、合計26項目であった。

評定 各々の項目について、全くその通り(6点)～ぜんぜんそうではない(1点)までの6段階で評定された。

結果と考察

下位尺度の各項目群内の相関をとったところ、すべてが有意に相関していたため、26項目すべてにたいして因子分析がなされた。その結果、第5固有値と第6固有値の間にギャップが見出されたため、5因子を抽出し斜交回転を行った。回転後の因子パターンは表1に示されている。それによると、第一因子は算数因子、第二因子は運動因子、第三因子は国語因子、第四因子は有能感(無能感)因子、第五因子は友達因子と命名できよう。これら5つの指標についてそれぞれ信頼性係数を求めると、表2のようになる。各指標とも高い信頼性係数が得られたため、これら5指標で尺度を構成し、能力認知尺度とした。

表1 能力認知についての因子分析

item\Factor	I	II	III	IV	V	h ²
算数が得意	.87					.86
算数の宿題は簡単	.85					.84
算数のテストはいつも良い点	.82					.84
算数の勉強はすぐ覚える	.77					.74
算数の計算は早いほう	.72					.69
運動がへたなほう		.92				.71
体育が得意		.82				.72
かけっこは早い		.71				.60
休まずに長い間走っても平気		.59				.59
ボールを使うスポーツが得意		.57				.58
国語が得意			.86			.77
国語の宿題は簡単			.82			.69
国語のテストはいつも良い点			.73			.68
国語の勉強はすぐ覚える			.71			.59
いろいろな本を読むのが得意			.35			.21
勉強ができなくてだめな人間				.82		.65
勉強には自信がある				.81		.65
勉強がよくできる健康な人間				.79		.59
勉強には自信がない				.79		.57
勉強では自慢できる所あり				.62		.54
勉強ができなくてはずかしい				.59		.52
みんなから好かれるほう					.83	.60
友達の中で人気があるほう					.76	.58
どの友達とでも仲良くできる					.54	.45
友達の数が少ないほう					.49	.41
友達をつくる事はむづかしい					.43	.30
因子負荷量の2乗和 (寄与率 %)	7.36 (28.3)	3.12 (12.0)	2.33 (9.0)	1.74 (6.7)	1.42 (5.5)	15.97 (61.4)

(註) 因子負荷量は、.35以上を記載した。

研究 2

表2 5つの下位尺度のα係数

能力認知	α係数
1 算数	.89
2 運動	.82
3 国語	.76
4 有能感	.88
5 友達	.76

A. 能力認知と達成の関係

Hansford & Hattie (1982) は、「達成は一般的自己概念と0.2で相関し、学業領域についての自己概念と0.4で相関する」ことを見出している。これは、ある程度領域別に、自己認知が形成されている事を示唆するものと考えられる。ところが、Marsh(1984)による研究結果を見ると、能力についての自己認知は、内容ごとに異なるとされている。かれによると、「1) 特定教科の学業達成は互いに強く相関するが、これらの能力認知は互いに相関しない。2) 特定の教科の学業達成は、その能力認知と正に相関するが、

他の教科の能力認知とは関連しない」ことを示した。しかし、もし能力認知が、内容ごとに異なっているとすれば、個人は領域別であれ全体的であれ、自己の能力認知を持つことができなくなる。したがって、仮説としては

①学業達成と能力認知とは正に相関する。

②その程度は、内容が類似してくる程大きくなる。さらに内容別の能力認知同志の関連性についても注目し、全体としての自己の能力認知の構造的特徴についても検討する。

B. 自己帰属と達成の関係

個人が自己の行動について持っている帰属傾向(自己帰属)を測定する、特性的アプローチからの研究を見ると、たとえば Uguroglu & Walberg (1979) は、locus of control と達成の間に .32 の相関をみいしたが、自己帰属と達成のあいだには、見いだされなかった。さらにパス解析によって原因帰属モデルの検討を試みた Covington (1979) や相川 (1985) もテストの遂行による帰属理論の証明に失敗している。

一方、自己帰属と学業達成の間に有意な相関を見出している研究者もいる。Relich (1983) においては、数学の達成は、努力帰属とは相関しなかったが、能力帰属とは 0.4 で相関した。Marsh & Covington (1984) は reading の達成は努力帰属より能力帰属と高く相関すると述べている。そこで、仮説としては、

③自己帰属と学業達成の相関はあまり強くない。

④相関があったとしても、能力帰属とのみ相関する。

C. 自己帰属と能力認知の関係

Marsh (1983) によれば、成功時の能力・努力帰属は、学業についての自己概念と、中くらいに相関し (0.2~0.38) 学業外の自己概念とは相関しなかった (0.09~0.27)。したがって、これらの帰属因と能力認知の関係はある程度、内容によって特殊であると考えられる。

また、Marsh & Cairns (1984) は、自己帰属と自己概念についての研究を概観して以下の様に、予測している。「1) 学業についての自己概念は、能力帰属とは相関がある。2) また自己概念は努力帰属とは、結果が成功の時のみ負の相関。3) 自己概念は、外的帰属因とは無相関」しかしこの中で、最も消極的に述べられているのは、努力帰属との関係についてである。興味深いことに Weiner (1979) も、自己概念と原因帰属について述べた論文の中で、自己概念と努力帰属の関係については述べていない。

Brown & Weiner (1984) は努力帰属については、結果が成功・失敗の時によって、不均衡を見出している。すなわち、自己の有能さは成功の時の能力・努力帰属や、失敗の時の能力帰属と相関が見られるが、失敗時の努力帰属とは関連しない。

以上のように、もし努力帰属について不均衡がおりうるとすれば、それは「努力は両刃の刀である」とする自己価値理論に基づく結果によって解釈できるであろう。これから判断しても、特に失敗時の努力帰属は、さほど自己の能力認知と相関するとは考えられない。したがって、自己帰属と能力認知の間には、以下の様な相互関係が見いだされるであろうと仮説される。

⑤能力認知は、成功時の能力・努力帰属と正の相関。失敗時の能力帰属とは負の相関。失敗時の努力帰属とは、無相関。

⑥これらの相関の程度は、自己帰属と能力認知が、類似した内容である程、大きくなる。

以上から、本研究においては、研究1で作成された能力認知尺度を用いて、①~⑥の仮説を検証するとともに、自己帰属・能力認知・学業達成の3者間のむすびつきや、因果関係を検討することによって、学業に関する達成行動モデルを発達させる事を目的とする。

方 法

被験者 茨城県下の公立小学校の児童 5・6年生 合計270名(男女 約同数)。

手続き 実施の方法 研究1と同じ。

調査内容 ①自己帰属測定の質問紙 児童の学業に関する帰属様式を測定するために作成された、丹羽 (1985) を使用した。これは、結果(成功・失敗)×内容(算数・国語・勉強一般)×場面(通知表・テスト・宿題・授業中)×4帰属因からなり、合計96項目であった。結果、因子分析によって抽出された因子に基づいて、次の7つの帰属因尺度が設定された。成功/能力、失敗/能力、成功/努力、失敗/努力、課題の困難さ、運、算数の能力。

②能力認知測定の質問紙 調査1と同様のものを用いた。

③学業達成 国語・算数・理科・社会の4教科の標準化された学力検査得点が得られた。

結果と考察

A. 能力認知と達成の相関

能力認知と達成の相関は、表3に示されたように、算数の達成は、算数の能力認知と最も強く相関し、($r = .53$)、国語の能力認知とはわずかに相関する

表3 能力認知と達成の相関

		能力認知					達成			
		算数	国語	運動	友達	有能感	学業	学業外	算数	国語
能力認知	算数	.34*								
	国語	.24*	.14							
	運動	.26*	.30*	.45*						
	友達	.61*	.62*	.22*	.31*					
	有能感									
	学業	.84*	.79*	.23*	.34*	.76*				
達成	学業外	.29*	.25*	.89*	.80*	.30*	.33*			
	算数	.53*	.21*	-.02	.14	.33*	.46*	.05		
	国語	.31*	.40*	-.07	.11	.33*	.43*	.01	.73*	

(註) *p<.001

学業とは算数+国語、学業外とは運動+友達のように下位カテゴリーを1つにまとめたものである。

($r = .21$)。また、有能感とも ($r = .32$) で相関している。一方、学業についての認知とは、高く相関するが ($r = .46$)、学業外についての認知とは全く相関しない ($r = .05$)。

また、国語の達成は、国語の能力認知 ($r = .40$) よりも、学業についての能力認知と高く相関 ($r = .44$) し、算数の能力認知・有能感とは、ともに $r = .31$ で相関する。学業外の能力認知とは、($r = .01$) で全く相関しない。

以上の事から、仮説は共に検証された。同一教科についての能力認知と達成は相関が高いのに、別の教科同志の能力認知と達成はあまり相関が高くない事や、算数と国語の達成はともに高く相関するのに ($r = .73$)、算数と国語の能力認知同志は、中くらいしか相関しない事 ($r = .34$) などから、学業についての能力認知は内容に特殊であるとおもわれる。「自分は、勉強ができる (できない)」の認知より、「自分は算数 (国語) がよくできる (できない)」という内容別に、能力を認知しているのであろう。また、実際の達成では相関がかなり高く、算数のできる子は、国語もよくできているにもかかわらず、自己認知では相関があまり高くないのは、同じ様に良い点をとっていても、教科内容によって、課題の価値や将来の有用性などが、異なって認知されているため、点数の重みが異なってくるのではないかと推測される。また、Weiner (1978) は「生徒は、数学の成功は能力に帰属させがちであるため、数学ができる事

は、生徒の中に自覚されやすい」と述べていることから考えると、算数の能力認知は、他の教科に比べて内容特异的にかなり正確に自己評価されやすいものと思われる。

ところが一方、自己認知の構造は、この様に内容特殊であると同時に、収束性をもっていると考えられる。算数・国語それぞれの達成は、別の教科の能力認知とは、あまり相関が高くなかったが、学業についての能力認知とはそれぞれ $r = .46$, $r = .44$ と高く相関している。これは、教科内容ごとに異なった能力認知をもつとともに、学業面全体の能力認知が形成されていることを示すもので、Shavelsonの自己概念理論の「階層的に体制化されている」ことを、裏付けるものと思われる。さらにまた、表3によれば、これらの達成は、学業についての能力認知とは高く相関していたが、学業外の能力認知とは全く相関せず、領域ごとに内容特殊であるが、おそらくこれらの学業面と学業外面の能力認知も、一つ上の次元の能力認知としてこみで考えると、再び収束性をもって達成と相関するものと予想される。

最後に有能感についてであるが、算数・国語いずれの能力認知とも、有能感とはかなり高く相関している。これは、自分ができると認知している児童は、それによって有能感も高まるものと考えられる。しかし有能感と実際の達成 (算数・国語) との関係を見た時、 $r = .30$, $r = .31$ で中くらいの相関であり、有能感が高いほど必ずしも達成が高いとはいえない。

これは、1つには丹羽(1984)の報告による「有能感の高い者より、中くらいの者の方が、失敗を経験しても安定した自己認知を保っており、したがって後の達成への期待が高くなる」事の裏付けと考えられよう。さらに考えられるもう一つの理由としては、有能感という感情的要素は、課題にたいする動機的方向づけをなすと考えられるが、実際には、直接的に達成を規定するものではないと予想される。個人のもつ有能感は、さらに別の認知的要因に影響を及ぼして、最後に達成がなされると推測されよう。今後の課題としては、有能感が影響を及ぼす要因について、さらに検討していく事が考えられる。

B. 自己帰属と達成の関係

表4から明らかのように、全体的に自己帰属と達成の関係は必ずしも強くない。弱い相関がみられるのは、能力帰属と算数能力帰属のみで、いずれも能力帰属の時に達成が高くなっている。すなわち、達成はどちらかといえば努力帰属より能力帰属とより強く相関するといえる。以上から2つの仮説は、支持されたといえよう。

しかしこのように、予想以上に自己帰属と達成の関連が低いのは、なぜであろうか。まずその一つには、自己のself-esteemを高揚あるいは維持しようとする動機的バイアス、すなわち、self-serving bias (Miller & Ross 1975)の影響が考えられよう。Covinton & Omelich (1979)も「帰属は、失敗の後付けとして防衛的にかつ自己保存的に働く傾向がある」と述べている。故に、後の達成への影響がゆがめられてしまう、と推測される。

そしてもう一点、相関の低い理由としては、自己帰属が達成の直接の規定因でないことがあげられよう。自己価値理論やself-serving biasの考え方からすれば、後の能力認知を高めるように、あわせて帰

属するわけであるから、帰属よりむしろ能力認知のほうが後の達成にとって重要な意味をもつ。能力帰属はかろうじて達成と弱い相関が見いだされたものの、自己帰属を考える時は、それ独自で見ていくのではなく、帰属によって影響される他の認知的要因との兼ねあいで、みていく必要が示唆される。

さらに、表4について細かくみると、算数の達成は算数能力の帰属と予想以上に強く相関しており、($r = .23$)、また国語についても同様に成功/能力の帰属と低い相関しか見いだせなかった。しかし、表3でみた様に算数と国語の達成は、それぞれの能力認知と $r = .53$, $r = .40$ で高い相関を示していた。このように、能力への帰属と能力の認知は、たしかに測定方法がことなっているが、それとは関係なく別々に独自の程度で、達成への予測に貢献していると思われる。つまりこの2つは、一見類似している風に見えても、2つの独立した内容を測定していることが、これによってわかる。

C. 自己帰属と能力認知の相関

表5に示された様に、自己帰属と能力認知の相関は、全体的にかなり相関している。仮説と一致して、成功/能力と成功/努力は正の相関、失敗/能力は負の相関が見られ、失敗/努力のみはほとんど無相関、外的帰属はともに弱い相関が見られた。運動能力に関してのみ、いずれとも相関がみられないのは、自己帰属が学業面の帰属を測定する目的で作られているためだと思われる。

まず、能力帰属に関しては(含む算数能力帰属)能力認知とかなり相関が高く、特に算数・国語・有能感・学業の能力認知ではいずれも $r = .43 \sim .57$ の相関が見られ、中でも、有能感との関連は非常に強い。前で述べたように、能力帰属と達成にはわずかな相関しかみられないが、能力認知と達成はかなり強く相関することから、実際の達成とはかかわりなく、自分で力があつたからと判断することによって、能力認知(中でも特に有能感)が高まるものと予想される。

また、努力帰属については、過去の研究結果と一致してかなりの不均衡が見いだされた。成功/努力の時は、運動の能力認知を除けば、すべての能力認知にたいして平均的に $r = .30$ 前後の中くらいの相関が見られる。これは、能力帰属が、内容特長的に特に学業面の能力認知と強く相関していたのに比べれば、児童は算数や友達を異なった能力と認知しているながらも、いずれの能力にたいしても、同様の努力をかたむけると考えられる。Weiner (1983)が「物理の能力はドイツ語の能力を予測しないが、物理を

表4 自己帰属と達成の相関

自己帰属\学業達成	算数	国語
成功/能力	.13	.26*
失敗/能力	-.26*	-.33*
成功/努力	.12	.15
失敗/努力	.10	-.02
課題	-.17	-.19
運	-.15	-.12
算数能力	.23*	.12

* $p < .001$

表5 能力認知と自己帰属の相関

自己帰属 能力認知	成功 /能力	失敗 /能力	成功 /努力	失敗 /努力	課題	運	算 数 能力
算 数	.26*	-.48*	.31*	-.07	-.24*	-.27*	.43*
国 語	.57*	-.45*	.34*	-.14	-.17	-.17	.08
運 動	.15	-.14	.17	-.01	-.01	-.08	.16
友 達	.22*	-.28*	.32*	-.02	-.21*	-.25*	.10
有 能 感	.46*	-.49*	.30*	-.14	-.23*	-.25*	.25*
学 業	.49*	-.57*	.40*	-.19	-.25*	-.27*	.32*
学 業 外	.23*	-.23*	.26*	-.01	-.11	-.18	.15

*p<.001

がんばることは、ドイツ語もがんばると予想できると述べたことと、一致するであろう。

失敗/努力が能力認知とすべて無相関であった理由として、1つには努力帰属は両刃の刀という性格から、自己防衛のための bias が影響していると考えられる。Weiner (1979) の言葉を借りると、「個人が自己防衛のために、情報やフィードバックをさける状況を、考慮せねばならない」と思われる。また、Icks & Layder (1978) の言うように「高い自己概念の子は、失敗の原因をどれもありそうでないとする。まるで、失敗の可能性を否定するように」という事実も考えられるであろう。もうひとつの観点から解釈すると、「児童の場合、できごとの理由として、努力帰属を用いやすい」(速水, 1984) ためと考えられる。そのため、失敗したときの原因として、いずれの児童にとっても、認知されやすかったため、能力認知の高低とは関係がなかったのかもしれない。いずれにしても、努力帰属は、現在の教育現場でもっとも重視されているものであるため、努力帰属(特に、失敗時の努力帰属に関して)と、他の認知的要因との複雑な関連を明確にしていく事は、今後の課題であると思われる。

次に、外的帰属に関しては、Marsh(1984), Covington & Omelich (1984), Weiner (1983) など過去の研究においてあまりふれられてこなかった。本研究においても、全体的に相関は低いが、しかしある法則が見いだされている。外的帰属は、いずれも算数・友達・有能感とは低く相関しているが、国語とは相関が見られない。これは、算数について課題が難しかった(易しかった)と考える事と、国語についてそう考えることは、意味が異なっていると推測

される。

また、外的帰属は学業とは相関しても学業外とは無相関であった。そして、帰属のうち内容に特殊な算数能力への帰属は、算数の能力認知と高く相関($r = .43$)し、国語の能力認知とは($r = .08$)で無相関。これらのことから、自己帰属と自己認知の相関関係も、いくらか内容特殊であると言えよう。

一方、算数能力帰属も、学業の能力認知とは $r = .32$ で相関することや、能力帰属に関しては、成功・失敗いずれも内容に関わりなく、学業の能力とは高く相関する事から、収束性も見られることが示唆された。

D. 自己帰属・能力認知・達成間のパス解析

これまでの本研究における相関研究にもとずいて、パスモデルの変数の順序を、自己帰属→能力認知→達成と仮定された。また、相互の因果関係を明確にするため、前述の結果より自己帰属については、4つの内的帰属因のみをとりあげ、能力認知については、学業についての認知と、有能感の2つを変数として分析を行った。

パス解析の結果、パス係数(標準偏差回帰係数)が0.1%水準で有意になったパスのみをとりあげ、ダイアグラムを示したものが、図2である。自己帰属・能力認知・達成の間に、仮定したパスが存在する事が示され、パスモデルの妥当性が示唆された。

まず、第一水準の自己帰属をみると、とりあげられた帰属はすべて学業能力認知に有意なパスが存在しており、自己帰属と能力認知の関連の深さをものがたっている。しかし有能感に影響するのは、能力に関する帰属のみであった。一方、努力帰属はいず

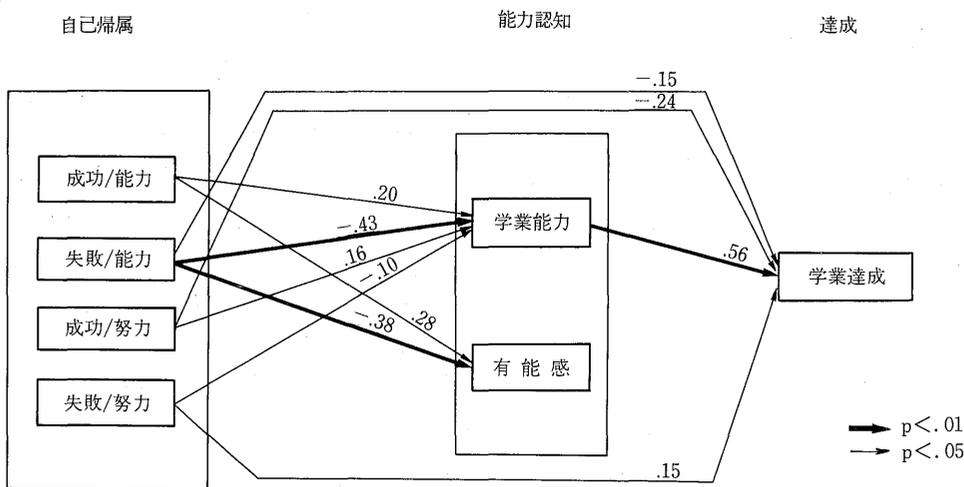


図2 学業に関するパスダイアグラム

れも直接、学業達成に影響をおよぼしており、以上のことから、能力帰属は能力認知と関連し、努力帰属は達成とより関連すると考えられる。しかし実際には、努力帰属と達成の相関がほとんどなかったのは、成功/努力は達成とは負に影響するが、学業能力とは正に影響し、同様に失敗/努力は達成には、正に影響するが、学業能力とは負に影響するという、複雑なパターンをもつため、明確な関連性が見いだせなかったものと思われる。

次に、第二水準の能力認知については、学業能力は、達成に影響を及ぼしていたが、有能感には直接には影響していなかった。一応、能力認知が達成に影響する事が示唆された。しかし、「優秀な子どもほど、自分の能力を低く評価しがちである」(Meece, 1982)という結果や、「学業領域における、能力についての自己概念は、自らの達成に限界を与える閾値として働く」(Brookower & Erickson, 1975)とか、「高低の達成動機の生徒の主な差異は、彼らの能力についての自己概念である」(Nicholl, 1976)などという指摘を考慮して、今後さらに能力認知についてその影響を細かく分析し、また有能感が影響する認知的要因についても、検討することによって、認知的連鎖をより明かにしていく事が必要と思われる。

要 約

本研究では、特に児童における学業領域での認知的要因をとりあげ、自己帰属・能力認知の2つについて達成との関連を検討した。その結果、自己帰属

→能力認知→達成へという認知的連鎖の妥当性が示唆された。

これまでの研究では、一般的帰属(内一外の次元)は、達成に影響してきたが、本研究で示されたように、自己帰属については、直接達成には影響が少ないことが明らかにされた。反面、これまでの一般的自己概念は、達成との関連が低かったが、本研究によれば、領域ごとの能力認知は達成と強く関連している事が見いだされた。また、自己帰属・能力認知いずれも内容特殊であるにもかかわらず、収束性をもつ構造をしているため、領域別というよりむしろ内容別に帰属または能力を測定する方が、正確な情報が集められる事も示唆された。

以上のような理論的示唆に加えて、本研究の結果は、自己帰属・能力認知の尺度が児童の学業達成を研究する上で適切であることを示している。2尺度の関係の複雑なパターンは、互いの構成概念妥当性を示唆したものと考えられよう。

さらに、本研究の結果を教室場面で考えた時、必ずしも学業成績が高いということが、児童の学業達成がよくなされているという事にはつながらないと思われる。確かによい成績をとるということは、学業達成がよくなされている事の1つの結果ではあるが、これがすべてではないであろう。それぞれの児童には個人差があり、得意・不得意もあるため自分なりに、一生懸命勉強しても相対的にたいして成績が高くない場合もありえる。そこでむしろ、成績の善し悪しより、そのための手段的活動一すなわち、目標達成のために行われる実際の又は、精神的な活

動(宮本, 1982)も同時に, 重視していく事が必要ではないだろうか。

余談になるが, 先日, 小学校へ実験に行った時, 「勉強のできない子は, 自分で勉強をおもしろいと思わないからです。何の勉強でも, 自分なりに興味のあるところをみつければ, 好きになれるし, そうすれば勉強ができるようになれます。」と言った子がいた。課題の興味度や好き嫌いが, 達成に影響する事はよく知られているが, 子供の側にも, みずからの動機づけとして好きになろうとする意識がある事に改めて気が付いた。これらの精神的な手段的活動についても, 今後検討したい。

引用文献

- 相川充・三嶋勝正・松本卓三 1985 原因帰属が学業試験の成績におよぼす影響—Weinerの達成動機づけに関する原因帰属モデルの検討— 教育心理学研究, 33, 195-204
- Brookouer, W. B. & Erickson, E. L. 1975 *Sociology of education*. Homewood, 111.: Dorsey Press.
- Brown, J., & Weiner, B. 1984 Affective consequences of ability versus effort ascriptions: Controversies, resolutions, and quandaries. *Journal of Educational Psychology*, 76, 146-158.
- Covington, M. V. & Omelich, C. L. 1979 Effort: The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71, 169-182.
- Covington, M. V. & Omelich, C. L. 1984 Controversies or consistencies? A reply to Brown and Weiner. *Journal of Educational Psychology*, 76, 156-168.
- Dweck, C. S. & Reppucci, N. D. 1973 Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 109-116.
- Harter, S. 1978 Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.
- Hansford, B. C. & Hattie, J. A. 1982 The relationship between self and achievement/performance measure. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.
- 速水敏彦 1984 学業成績についての原因帰属の推測過程の発達 教育心理学研究, 32, 10-19.
- Ickes, W., & Layden, M. A. 1978 Attributional styles. In J. H. Harvey, W. Ickes, & R. F. Hidd (Eds.), *New direction in attributional research* (Vol.2, 119-152) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 樋口一辰・鎌原雅彦・大塚雄作 1983 児童の学業に関する原因帰属モデルの検討 教育心理学研究, 31, 18-27.
- Kukla, A. 1972 Foundations of an attributional theory of performance. *Psychological Review*, 1972, 79, 454-470.
- Marsh, H. W. 1982 Validity of students' evaluations of college teaching: A multitrait-multimethod analysis. *Journal of Educational Psychology*, 74, 264-279.
- Marsh, H. W., Parker, J. W., & Smith, I. D. 1983 Preadolescent self-concept: Its relation to self-concept as inferred by teachers and to academic ability. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 60-78.
- Marsh, H. W. 1984 Self-concept: The application of a frame of reference model to explain paradoxical results. *Australian Journal of Education*, 28, 165-181.
- Marsh, H. W., & Cairns, L. 1984 The Self-Description Questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 75, 940-956.
- Mcfarland, C. & Ross, M. 1982 Impact of causal attributions on affective reactions to success and failure. *Journal of Personality and social psychology*, 43, 937-946.
- Meece, J. L. 1982 Sex differences in Math achievement: toward a model of academic choice. *Psychological Bulletin*, 91, 324-348.
- Moulton, R. W. 1974 Motivation implications of individual differences in competence. In J. W. Atkinson & J. O. Raynor (Eds.) *Motivation and achievement*. Washington, D. C.: V. H. Winston.
- Miller, D. T., & Ross, M. 1975 Self-serving biases in the attribution of causality, Fact or fiction? *Psychological Bulletin*, 82, 213-225.
- 宮本美沙子 1981 やる気の心理学 創元社.
- Nicholl, J. 1976 Effort is virtuous but it's better to have ability: Evaluative responses to perceptions of efforts and ability. *Journal of research in personality*, 10, 306-315.
- 丹羽洋子 1984 児童の学業に関する達成行動に及ぼす原因帰属・能力認知・期待の影響について 筑波大学修士論文.

丹羽洋子 1985 児童の学業に関する原因帰属様式について 日本教育心理学界第28回大会発表論文集, 688-689.

Relich, J. 1983 Attribution, affect variables and achievement in arithmetic. Unpublished doctoral dissertation, The University of Sydney, Sydney, Australia.

Rotter 1966 Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (whole No. 609)

桜井茂男 1983 認知されたコンピテンス測定尺度(日本語版)の作成 教育心理学研究, 31, 245-249.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. 1976 Self-concept: Variation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

Uguroglu, M. E. & Walberg, H. J. 1979 motivation and achievement: A quantitative synthesis. *American Educational Research Journal*, 16, 375-389.

Weiner, B. 1972 Theories of motivation: From mechanism to cognition. Chicago: Rana Mcnally.

Weiner, B. 1974 Achievement motivation and attribution theory Morristown, NJ: General Learning Press.

Weiner, B., Russell, D., & Lerman, D. Affective consequences of causal ascriptions. In J. H. Harvey, W. Ickes, & R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research (Vol.2)*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Weiner, B. 1979 A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.

Weiner, B. 1983 Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of Educational Psychology*, 75, 530-543.

付録 児童における能力認知測定尺度

「国語」の能力認知

1. 私は、国語がとくいです。
2. 私は、国語のテストは、いつもよい点です。

3. 私にとって、国語のしゅくだいは、かんたんです。
4. 私は、いろいろな本を、読むのがとくいです。
5. 私は、国語の勉強は、すぐおぼえてしまいます。

「算数」の能力認知

1. 私は、算数がとくいです。
2. 私は、算数のテストは、いつもよい点です。
3. 私にとって、算数のしゅくだいは、かんたんです。
4. 私は、算数の計算をするのは、はやいほうです。
5. 私は、算数の勉強は、すぐおぼえてしまいます。

「運動」の能力認知

1. 私は、かけっこは、はやいほうです。
2. 私は、体育が、とくいです。
3. 私は、休まずに、長いあいだ走っても、へいきです。
4. 私は、うんどうが、へたなほうです。
5. 私は、ボールをつかうスポーツがとくいです。

「友達」の能力認知

1. 私は、みんなから、すかれるほうです。
2. 私は、友達の、かずがすくないほうです。
3. 私は、友達の中で、人気があるほうです。
4. 私は、友達をつくることは、むつかしいと思います。
5. 私は、どの友達とでも、なかよくできます。

「有能感(無能感)」の能力認知

1. 私は、勉強には自信があります。
2. 私は、勉強では、じまのできるころが、たくさんあります。
3. 私は、勉強がよくできる、ゆうしゅうな人間だと思います。
4. 私は、勉強には、あまり自信がありません。
5. 私は、あまり勉強ができなくて、はずかしいと思うことがあります。
6. 私は、あまり勉強ができなくて、だめな人間だと思います。

(註) 含む 逆転項目
実際の提示順序はランダム