

Difference in causal attribution between students in high schools differing on the university admission ratio.

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/7569

大学進学率に差のある高等学校における 生徒の原因帰属過程について

地域社会環境学専攻

荒木 友希子

Difference in causal attribution between students
in high schools differing on the university admission ratio.

Yukiko ARAKI

ABSTRACT

The present study was intended to assess the effect of achievement motivation on the recognition of attributional causes, comparing causal attribution between the students of two high schools differing in the university admission ratio. One group of 86 students from a high school with high university admission ratio (High group) and another group of 91 from a high school with low university admission ratio students (Low group) were given a questionnaire and rated their trend to attribute an imaginary failure in an exam to 14 causes. They then rate each cause in terms of attributional dimensions based on the reformulated learned helplessness theory. The results from both groups displayed the similar trend in attribution to Lack of effort. However, the two groups showed differences in the characterization of causes. In comparison to the Low group, the High group recognized Lack of effort as a more internal and controllable factor. Also, analysis of the relation between attributional dimensions and causes revealed significant differences in uncontrollable dimension. These results suggest that achievement motivation has influence on the recognition of controllability, and that controllability concept is the most principal one for applying the reformulated learned helplessness theory to achievement situations.

KEY WORDS

causal attribution, reformulated learned helplessness theory, lack of effort, achievement motivation, controllability

予期せぬ結果に遭遇したとき、人はその出来事の原因を運や努力、能力などに還元する。こうした原因帰属の過程は、人間の因果関係認知にかかわる力動的作用のひとつとして、数多くの研究が行われている。能力や努力といった帰属因の概念に関しては、1970年代後半から1980年代にかけ、様々な観点から議論された。達成動機づけの観点から、Weiner (1974) は、3つの帰属次元（原因の位置・安定性・統制可能性次元）を設定し、これらの組み合わせによって能力や運など8つの帰属因を分類している。この Weiner 理論に関して、

これまで膨大な数の実証的研究が行われており、幅広い分野に示唆を与えている。発達の観点からは、Nicholls (1978, 1984) が、能力概念がその他の帰属因概念からどのように分化および発達するのか検討をおこなっている。その結果、成人は能力概念を複数持っており、それらを状況によって使い分けていることが実証されている。また、比較文化的観点から、Holloway (1988) は、米国と比較した場合、日本では学業達成場面において能力よりも努力を強調する傾向がある (Holloway, Kashiwagi, Hess & Azuma, 1986) ことを見

出し、努力や能力の概念には文化差が影響すると指摘している。

特に、日本に特徴的な原因帰属を指摘した研究も多い。Azuma & Kashiwagi (1987) によれば、米国と比べ、日本では、能力の概念として課題解決能力よりも社会的能力が重要視されている。本来、能力は統制不可能なものであるが、スキルのような社会的能力はより統制可能なものとして考えられるため、日本では能力を後天的に獲得されるものとして捉えられている可能性がある。奈須 (1995) は、日本には努力を信仰し、美徳化する努力至上主義が存在し、現在の教育環境では過度に努力を強調する傾向があると述べている。一生懸命に努力するということが一種の性格特性として認識されている可能性も考えられる。

帰属因概念に関する研究が進むにつれ、帰属因の認知における個人差や状況差が指摘されるようになり、この問題は帰属測定法の問題として議論された。Russell (1982) は、Weiner 理論における帰属因と帰属次元との固定的な対応関係に対して疑問を持ち、帰属因を用いずに帰属次元への評定によって被験者の原因帰属過程を査定する尺度 (Causal Dimension Scale) を作成した。Russell & McAuley (1986) は、この尺度を用いて、原因帰属過程は期待と感情を媒介として行動に影響を与えるという Weiner 理論を実証している。また、Abramson, Seligman, & Teasdale (1978) は、改訂学習性無力感 (learned helplessness ; LH) 理論を実証する手段として、帰属スタイル質問紙 (Attributional Style Questionnaire) を作成した。この質問紙は、被験者が仮想場面について原因を自由記述し、その原因について帰属次元への評定を行うものであり、これによって原因帰属過程は抑うつ発生の発生に関与することが明らかにされている。

しかし、帰属次元のみを用いる帰属測定法によって、個人間や状況間で帰属因の認知に違いが生じる原因が解明されたわけではない。帰属因の認知に影響を及ぼす個人差について検討した研究としては、坂本・鎌原 (1995) がある。坂本らは、個

人差の変数として抑うつの程度を設定し、抑うつ者と非抑うつ者は同一の各帰属因を帰属次元上でどのように評定しているのかについて吟味した。その結果、非抑うつ者に比べ、抑うつ者は努力を外的で統制しにくいものであると捉えており、努力の持つ意味は両者間で異なっていることを報告した。しかし、抑うつ者に特徴的であった帰属因の認知は抑うつの原因であるのか、もしくは抑うつ結果であるのか、という因果関係については実証されていない。また、速水 (1984) は、能力の概念を固定的なものと考えた人と可変的なものと考えた人がいることや、過去の成績や社会的基準などの情報が能力や努力の原因推測に影響する作用を持つことを指摘している。このように、帰属因の理論的分類には個人間および状況間で差があることが指摘されている (奈須, 1988)。しかし、具体的にどのような要因によって影響を受けているのかは明らかにされていない。

その一方で、欧米では原因帰属過程に関する応用研究も数多く行われており、実践場面において帰属に焦点を当て介入することの有効性が実証されている。Dweck (1975) は、LH 理論 (Seligman, 1975) に基づき、無気力状態に陥った小学生に対して、失敗の原因を努力不足に帰属することによって学業成績を向上させ、無気力感を改善させた。そして、努力不足への原因帰属を促し、帰属様式を変容させることが不適応な行動を適応的な行動に改善する効果があることを確かめている。この再帰属訓練は、無気力感や学業行動 (Fowler & Peterson, 1981 ; McKean, 1994) だけではなく、スポーツ場面でのパフォーマンスの改善にも有効であることが報告されている (Orback, Singer, & Murphey, 1997 ; Reisel & Kopelman, 1995)。

再帰属訓練の有効性はさまざまな理論的視点から解釈されている (Foersterling 1985)。たとえば、Weiner の帰属理論に基づけば、努力不足は内的かつ不安定な帰属因であるため、うしろめたさの感情喚起をもたらす、動機づけの改善に結びつくと言明される。また、LH 理論に基づけば、努

力帰属によって行動と結果の随伴性の認知が形成され、統制可能性が向上したと解釈できる。

このような再帰属訓練に関して、帰属因よりも帰属次元の重要性を主張する研究（Wilson & Linville, 1982; 1985）がいくつかあるものの、帰属因を訓練対象者に対して提示する訓練が多く実施されている。実践場面では、特に低年齢層を対象とした場合、帰属次元よりも帰属因を用いた訓練の方が訓練対象者は理解しやすい（奈須, 1988）と思われる。しかし、訓練対象者が努力や能力を理論的分類と同じようにとらえているか否かによって訓練の効果は異なってくるのが推測される。たとえば、訓練対象者が努力不足という帰属因を統制しにくいものとして認識していた場合、LH理論に基づく理論的解釈は成り立たなくなるはずである。

特に日本では、先に述べたように帰属因の理論的分類に関して変動があることが指摘されている。大芦・平井（1992）は、我が国で帰属理論に関する研究を行う際には、原因帰属という過程に何らかの文化差が存する可能性を考慮すべきであると述べている。このように、欧米において帰属因を用いた再帰属訓練の有効性を報告した Dweck らの研究結果が日本に適用できるか否か実証的研究を行う必要があると思われる。そのためには、日本において再帰属訓練の有効性に関する証拠を蓄積する前に、まず、帰属因概念に関して具体的にどのような個人間でどのように差があるのか、明らかにしておく必要がある。

以上のことから、再帰属訓練が動機づけの改善に有効であり、学業達成場面において多く実施されていることをふまえ、本研究では、帰属因の認知に影響を及ぼす個人差の変数として、学業達成場面に対する動機づけの程度を設定し、状況差による変動を防ぐため、単一の学業達成場面での失敗に対する原因帰属過程について検討することを目的とした。学業達成場面に対する動機づけの指標としては、実践的観点から、高等学校の学力偏差値および大学進学率を用いることとした。すなわち、学力偏差値および大学進学率の大きく異なっ

た普通科の高等学校に在籍する生徒の原因帰属過程を比較することによって、学業達成場面における動機づけの差異が帰属因概念に対してどのような影響を与えるか検討することを計画した。

具体的には、学業達成場面に対する動機づけの異なる集団として、(1)学力偏差値および大学進学率が非常に高く、ほとんどの生徒が大学進学を希望し、厳密な受験対策カリキュラムが組み込まれている普通科の県立高等学校に在籍する生徒（学業達成場面に対する動機づけの高い集団；High群）、(2)学力偏差値および大学進学率の低い普通科の県立高等学校に在籍する生徒（学業達成場面に対する動機づけの低い集団；Low群）、の2群を設定した。なお、在籍する高等学校という外的環境が異なっているこれら2群は、学業場面における動機づけの程度と関連して、効力感、有能感、重要性、および、失敗や成功の経験といったさまざまな心理的要因についても差異があると思われる。しかし、本研究の目的はそれらの要因と原因帰属過程との因果関係を検討することではないため、本研究では分析の対象としなかった。

原因帰属過程の検討を進めるに際し、まず第一段階として、学業達成場面での失敗の原因として14種類の帰属因を提示し、どの帰属因がよく用いられているのか原因帰属の傾向について調査した。努力帰属に関しては、日本の努力至上主義（奈須, 1995）を反映し、両群とも共通して失敗の原因を努力不足に帰属する傾向が強いことが予測される。努力以外の帰属因に関しては、帰属傾向に個人差が存在することが予測される。すなわち、学校差が示す学業達成場面での動機づけの違いによって、学業達成場面で用いる帰属因の種類は異なっていると予測される。

第二段階として、各帰属因は帰属次元上でどのように評定されるのか、帰属因の理論的分類について調査した。Hayamizu（1984）は、Weiner理論に基づいて帰属の次元性を検討した結果、原因の位置次元と統制可能性次元の概念は重複していることを示唆している。LH理論の随伴性概念に基づいた Dweck（1975）の再帰属訓練をふまえ、

Table 1 「先日受けた模擬試験の成績が非常に悪かった」という失敗事態が起こった原因として提示した帰属因の種類、および、各帰属因に相当するものとして被調査者に対して提示した説明文

帰属因の種類	被調査者に対して提示した説明文
学習態度	学校から与えられた課題をきちんとこなしていなかったから
能力不足	能力がないから
興味の欠如	受験勉強には興味がないから
教師の教え方	担当教師の教え方が下手だから
教師の性格	担当教師の性格に問題があるから
毎日の勉強	毎日きちんと勉強していなかったから
前日の勉強	試験前日の晩に勉強しなかったから
努力不足	自分の努力が足りなかったから
体調	当日の体調が悪かったから
不運	運が悪かったから
親	親が優秀な家庭教師を雇ってくれなかったから
課題の困難さ	問題が難しすぎたから
予備校	優秀な講師のそろった予備校に通っていないから
クラブ	クラブ活動等で忙しかったから

Weiner 理論における統制可能性次元の概念の定義に関する混乱を避けるという意図で、本研究では改訂 LH 理論に基づく帰属次元を用いることとした。先の坂本ら (1995) が検討した抑うつ者は全般的に動機づけの低い状態であるといえる。この結果を考慮に入れると、学業達成場面に対する動機づけの低い Low 群における帰属因概念は、理論的分類とは異なっており、特に、努力を外的で統制しにくいものとして認識していると予測される。また、あわせて内在性および統制不可能性次元に関する詳細な分析もおこなった。

方 法

被調査者および調査手続き

Low 群として、学力偏差値および大学進学率の低い A 県立 B 高等学校普通科に在籍する 2 年生 91 名 (男子 41 名, 女子 50 名, 平均年齢 16.77 歳, 標準偏差 1.69, 実施日 1999 年 3 月), また, High 群として、学力偏差値および大学進学率の高い A 県立 C 高等学校普通科に在籍する 3 年生 87 名 (男子 39 名, 女子 48 名, 平均年齢 17.07 歳, 標準偏差 0.26, 実施日 1999 年 4 月) を被調査者とした。なお, 平成 11 年の学力偏差値は Low 群 45.1 および

High 群 64.9, 旧帝国大学の合格率は Low 群 0% および High 群 19% であった。年齢について両群間に有意な差はみられなかった ($t = -1.63, p > .10$)。

各高校の通常の授業時間を借用し, 各被調査者に同一の調査用紙を配布し, その場で記入, 回収した。両群に対して, 実験結果は統計的に処理されるものであり, 個人の情報を得るための目的はないこと, 個人の情報の保護は厳密に行われることなどを説明し, 了解を得た。

調査内容

原因帰属の対象となる失敗状況として, 「先日受けた模擬試験の成績が非常に悪かった」という学業達成場面での仮想の失敗事態を選定した。本研究では, 対人場面や達成場面など個人体験の違いによって帰属の仕方が変化する可能性の高い事態を避け, 状況間の差が生じるのを防ぐために, 被調査者に提示する仮想の失敗事態を単一の学業達成場面に限定した。

帰属因としては, 前述の失敗事態が起こった原因として考えられる帰属因を 14 種類設定した。これらの帰属因は, Weiner 理論に基づき Hayamizu (1984) が設定した 12 種類の帰属因に, 改訂 LH

理論に基づき外的かつ統制可能と考えられる2種類の帰属因（予備校・親）を本研究において設定し、加えたものである。Table 1において、本研究で用いた帰属因の種類、および、各帰属因に相当するものとしてそれぞれ被調査者に提示した説明文を示す。たとえば、「努力不足」という帰属因に相当するものとして「自分の努力が足りなかったから」と記述した文章を被調査者に提示した。また、努力不足という概念をさらに詳細に検討するため、「毎日の勉強」（毎日きちんと勉強しなかったから）および「前日の勉強」（試験前日の晩に勉強しなかったから）という帰属因についても「努力不足」とあわせて検討した。

両校の生徒に対し、同一時間内に質問1と質問2を続けて実施した。まず質問1では、被調査者が学業達成場面においてどのような原因帰属をよくおこなっているか、原因帰属の傾向について質問した。「先日受けた模擬試験の成績が非常に悪かった」という仮定の失敗事態およびその原因として考えられる14種類の帰属因を提示し、前述の出来事が起こったときこのような原因を考えることがよくあると思うか、各帰属因についてそれぞれ5段階尺度（1：よくそう思う～5：まったくそう思わない）で評定させた。たとえば、「先日受けた模擬試験の成績が非常に悪かった」のは「能力がないから」だとよく考えることがある被調査者は1に評定するよう説明した。

質問2では、日本語版 Expanded Attributional Style Questionnaire（成田・今田・新浜, 1990）の形式に準じて(1)から(5)の設問を設け、各帰属因について各帰属次元上でそれぞれどのように評定されるか質問した。設問(1)では質問1で用いた14種類の帰属因を一つずつ提示した。前述の失敗事態の起こった原因について、提示された帰属因に基づいて考えた場合、設問(2)以下の各帰属次元についてどのように回答することができると思うか、想像して評定するよう教示した。たとえば、「先日受けた模擬試験の成績が非常に悪かった」という出来事の原因を「能力がないから」と考えた場合を想定し、設問(2)以下について評定するよう教

Table 2 帰属傾向（質問1）に関する平均評定値と標準偏差

帰属因	High群		Low群	
	M	SD	M	SD
学習態度	2.30	1.14	1.86	0.96
能力不足	2.78	1.15	3.34	1.33
興味の欠如	2.48	1.28	3.88	1.34
教師の教え方	2.96	1.18	3.58	1.13
教師の性格	3.04	1.28	3.76	1.27
毎日の勉強	1.45	0.79	1.48	0.68
前日の勉強	2.17	1.26	2.71	1.32
努力不足	1.53	0.84	1.27	0.54
体調	4.00	1.13	3.74	1.09
不運	3.43	1.30	3.87	1.16
親	4.76	0.77	4.86	0.51
課題の困難さ	2.67	1.22	3.42	1.13
予備校	4.62	0.83	4.73	0.73
クラブ	4.21	1.14	4.02	1.22

示した。そして、各帰属因に関して、設問(2)内在性（1：外的～7：内的）、設問(3)安定性（1：不安定的～7：安定的）、設問(4)全体性（1：特殊的～7：全体的）、設問(5)統制不可能性（1：統制可能～7：統制不可能）について、それぞれ7段階評定を行わせた。

結 果

帰属傾向

本研究で設定された仮想場面について、各群の被調査者がどのような原因を帰属因として挙げているのかを調べるため、各帰属因に対する評定値を用いて群ごとにフリードマンの検定を行った（Table 2）。その結果、両群ともに帰属因の帰属傾向の順位に有意な差が認められた（Low群 $\chi^2 = 523.27$, High群 $\chi^2 = 602.35$; $ps < .01$ ）。多重比較の結果、両群ともに順位合計が最も小さく、帰属因として挙げられる評定値の高かった帰属因は「毎日の勉強」および「努力不足」であり、順位合計が最も大きく、帰属因として挙げられる評定

値の低かった帰属因は「親」および「予備校」であった ($ps < .01$)。これらの結果から、本研究の仮想場面では、14種類の帰属因のうち、「毎日の勉強」や「努力不足」への帰属がかなり多く、「親」や「予備校」への帰属はほとんどみられず、これらの帰属傾向は両群とも共通していることが判明した。

群間で帰属傾向が異なっているかどうかについて検討するため、群 (Low 群 vs. High 群) × 帰属因 (1-14) の2要因の分散分析を行った。その結果、群の主効果 ($F [1, 172] = 18.63, p < .01$)、帰属因の主効果 ($F [13, 2236] = 179.33, p < .01$)、群×帰属因の交互作用 ($F [13, 2236] = 1029, p < .01$) がそれぞれ有意であった。各帰属因における群の単純主効果を吟味した結果、以下の帰属因について有意差が認められた ($ps < .01$)。学業場面の失敗を「学習態度」に帰属する傾向は、Low 群と比べ、High 群においてより強く、「能力不足」「興味の欠如」「教師の教え方」「教師の性格」「前日の勉強」および「課題の困難さ」に帰属する傾向は、High 群と比べ、Low 群においてより強かった。

帰属因の分類

帰属因と帰属次元の関係が群間で異なっているか検討するため、帰属次元ごとに群×帰属因の分散分析を行った。その結果、帰属因の主効果 (内在性 $F [13, 2197] = 114.90$; 安定性 $F [13, 2197] = 22.77$; 全体性 $F [13, 2184] = 34.29$; 統制不可能性 $F [13, 2184] = 38.98, ps < .01$)、および、群×帰属因の交互作用 (内在性 $F [13, 2197] = 3.76$; 全体性 $F [13, 2184] = 4.84$; 統制不可能性 $F [13, 2184] = 2.49, ps < .01$) がそれぞれ有意であった。各帰属因における群の単純主効果を吟味した結果、内在性次元では「教師の教え方」「努力不足」、全体性次元では「学習態度」「能力不足」「毎日の勉強」「親」「クラブ」、および、統制不可能性次元では「前日の勉強」「努力不足」がそれぞれ有意であった ($ps < .01$)。安定性次元以外の帰属次元では、本研究で設定した14種類の帰属

因のうちいくつかの帰属因の評定値には群間に差がみられ、これらの帰属因の分類の仕方には両群に違いがあったことが判明した。Low 群と比較して、High 群は「教師の教え方」をより外的、「前日の勉強」をより統制可能、「努力不足」をより内的かつ統制可能な帰属として、また、「学習態度」「能力不足」「毎日の勉強」「クラブ」「親」をより全体的、「親」をより特殊的な帰属としてそれぞれ評定していた。

本研究では各帰属次元について7段階評定を用いた。そこで、帰属因の評定を2分する基準として、便宜的に評定値3および5を用いた。内在性次元については平均評定値が3以下の帰属因を外的、5以上を内的帰属、統制不可能性次元については評定3以下を統制可能、5以上を統制不可能な帰属として分類した (Figure 1)。その結果、「努力不足」「学習態度」「前日の勉強」「毎日の勉強」「能力不足」「興味の欠如」を両群とも内的なものとして分類し、さらにHigh 群は前者3つを統制可能な帰属として分類していた。また、「教師の性格」「教師の教え方」「不運」については両群とも統制不可能、さらにHigh 群は前者2つを外的帰属な帰属因としてそれぞれ分類していた。

「努力不足」という帰属因について、内在性次元と統制不可能性に関する各被調査者の評定値の散布図を Figure 2 に示す。群ごとに内在性次元と統制不可能性の評定値の間のピアソンの積率相関係数を算出したところ、Low 群は $r = -0.25$ 、High 群は $r = -0.37$ となり、両群とも有意な負の相関 ($ps < .01$) が認められた。また、これらの相関係数の差は有意であった ($p < .01$)。

考 察

本研究は、学力偏差値および大学進学率の大きく異なった高等学校に在籍する生徒の原因帰属過程を比較することによって、学業達成場面に対する動機づけの程度が帰属因概念に与える影響について検討することを目的とした。

第一に、両群とも共通して失敗の原因を努力不

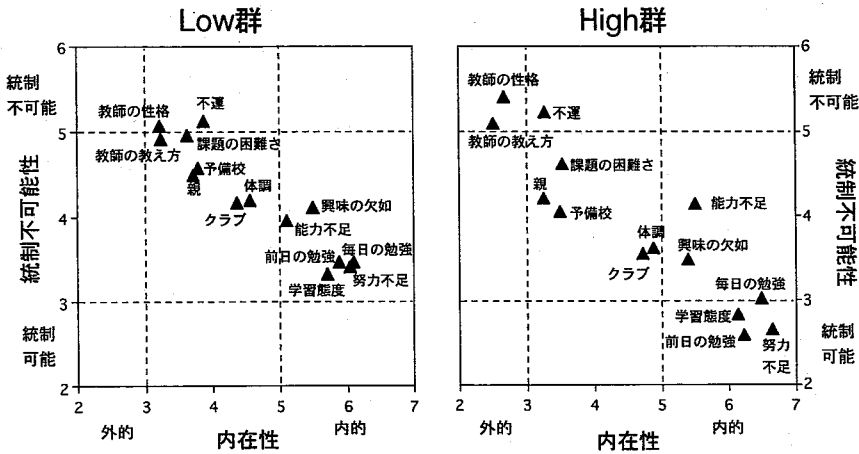


Figure 1. 内在性次元と統制不可能における各帰属因の平均評定値の散布図

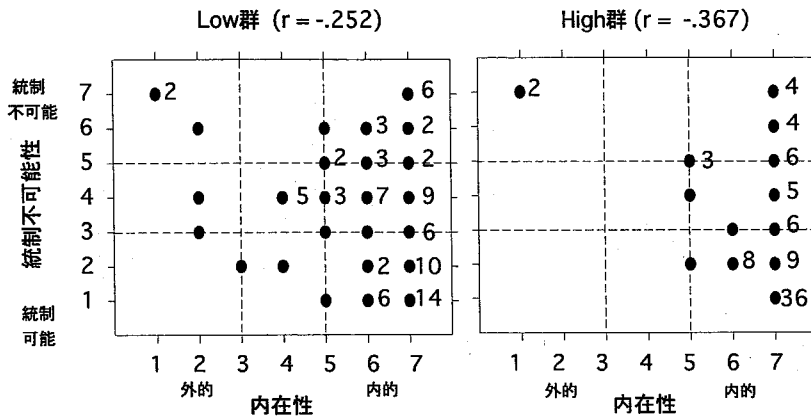


Figure 2. 帰属因「努力不足」に関する内在性次元と統制不可能性における各被調査者の評定値の散布図。プロット横の数字は度数を示す

足に帰属する傾向が強いという予測について検討をおこなった。原因帰属の傾向について分析した結果、帰属傾向が最も強かった帰属因は両群ともに「毎日の勉強」および「努力不足」であった。しかし、これらの帰属因概念は群間で異なっていたことが判明した。帰属因の理論的分類について分散分析を行った結果、「努力不足」の評定値は内在性および統制不可能性次元において、また、「毎日の勉強」の評定値は全体性次元においてそれぞれ群間に有意な差がみられた。High 群は「努力不足」をより内的かつ統制可能、Low 群は

外的かつ統制不可能なものとして、また、High 群は「毎日の勉強」を全体的、Low 群は特殊なものとしてそれぞれ認識していた。

改訂 LH 理論に基づけば「努力不足」は、内的、特殊的、不安定的かつ統制不可能な帰属として分類される (Foersterling 1985)。内在性および統制不可能性次元における努力帰属概念は、Low 群と比べ High 群の方が理論的分類に親和的であったといえる。また、Figure 2 に示したように、「努力不足」を内的と評定した被調査者には統制可能と評定した者と統制不可能と評定した者の両

方が存在していた。両群の相関係数の差は有意であり、この傾向はLow群においてより顕著にみられた。動機づけの低いLow群では、「努力不足」の概念について、自分の力でがんばれば良い結果が得られると考える高校生の他に、原因が自分であっても自分の力ではどうにもならないと考える高校生も多く存在していることを意味している。

これらの結果から、以下のことが示唆される。学業達成場面に対する動機づけの違いにかかわらず、現代の高校生は一般的に学業達成場面での失敗の原因を努力不足のせいにしてがちであることが示唆された。これは第一の予測と一致する結果であり、日本には努力至上主義が存在するという奈須(1995)の主張を支持する。また、両群とも同一の帰属因に失敗を帰属させる傾向が共通してみられたものの、それらが意味する概念は個人間で異なっていることが示唆された。

第二に、努力への帰属傾向を除き、学業達成場面での原因帰属過程は群間で異なっているという予測について検討した。帰属傾向に関して分散分析を行った結果、いくつかの帰属因について有意な差が認められた。それらの帰属因の理論的分類に関して分散分析を行った結果、安定性次元以外の帰属次元ではいくつかの帰属因に有意な差が認められた。High群において帰属傾向が有意に強くみられた「学習態度」は、Low群と比べHigh群ではより全体的かつ統制可能な帰属として認識されていた。一方、Low群において帰属傾向が有意に強くみられた帰属因には「課題の困難さ」「興味・欠如」「教師の性格」「教師の教え方」「能力不足」があった。そのうち、High群と比べLow群は「教師の教え方」をより外的かつ統制不可能な帰属として、「能力不足」を全体的な帰属として認識していた。また、Figure 1に示したように、Low群では統制可能な帰属として分類された帰属因はひとつも存在しなかった。

これらの結果から、学業達成場面での原因帰属過程は、努力への帰属傾向を除くと、学校差が示す学業達成場面に対する動機づけの程度の違いによって、部分的に異なっていることが明らかになっ

た。第二の予測は支持されたといえる。

まず、学業達成場面で用いる帰属因の種類の違いがみられた。動機づけの高いHigh群では、失敗の原因を自分自身の学習態度に帰属させる傾向がより強くみられた。一方、動機づけの低いLow群では、外的な要因である課題の困難さ、自分の力では変えることのできない教師の性格や教え方、自分自身の能力や興味・欠如といったものに失敗の原因を帰属させる傾向がより強くみられた。学業達成場面に対する動機づけの程度が異なると、学業達成場面での失敗の原因の考え方も異なることが推測される。

また、このように群間で帰属傾向に差のあった帰属因には、主に統制不可能性次元での理論的分類の違いが認められた。動機づけの高いHigh群は「学習態度」をより統制可能なものとして、動機づけの低いLow群は「教師の教え方」をより統制不可能な帰属としてそれぞれ分類していた。動機づけの低いLow群では学業達成場面そのものについて統制可能性をあまり認知していないことが推測される。

本研究では、学業達成場面に対する動機づけの程度に違いがあると思われる高等学校を対象として、帰属因と帰属次元の関係について検討した結果、統制不可能性次元において最も顕著な相違点が認められた。大学進学率の異なった高校に在籍する被調査者の間の差のひとつは、学業達成場面での失敗の原因が自分の力でコントロールすることができるかどうかといった統制可能性の認知であると理解することができる。本結果は、帰属概念を導入した改訂LH理論においても統制可能性の認知が最も重要であることを改めて確認した結果であり、改訂LH理論における統制可能性の概念の重要性を述べているBrown & Siegel(1988)の主張を実証する結果である。古典的LH理論(Seligman, 1975)に原因帰属の概念が導入されて以来、改訂LH理論に関して帰属スタイルを中心とした議論は活発に行われているものの、LH理論の中核概念である統制可能性の認知すなわち行動と結果の随伴性の問題は看過されている傾向

にある（荒木，1998）。しかし，本結果から，改訂 LH 理論の観点から再帰属訓練を実施する場合，帰属への介入は随伴性の認知の形成につながっていることを念頭において訓練を行う必要があることが示唆された。

再帰属訓練では，Dweck（1975）に代表されるように，適応的な帰属因として努力不足を用いることが多い。しかし，本結果から，一般的にどの高校生も失敗の原因を努力不足に帰属しがちであるが，努力不足に包括される概念には個人差があることが明らかになった。これは新たな発見である。学業達成場面において動機づけが低下している訓練対象者は理論的分類と類似した努力概念を持っていない可能性があるため，努力不足といった帰属因を提示し，安易に努力不足への帰属を促すだけでなく，あわせて随伴性の概念から努力不足を説明することが必要である。桜井（1995）は訓練対象者の能力を見いだしたうえで努力を促すことによって訓練は有効となると述べている。潜在的な能力の可能性を見だし，その能力を十分発揮させる努力を促すことによって，統制可能性を認知させることが重要ではないかと思われる。

近年，Mueller & Dweck（1998）は，小学生を対象に，能力を誉めることは生徒の達成動機づけにより否定的な結果をもたらすことを証明している。能力を誉められた生徒は，失敗に直面するとすぐあきらめ，失敗経験後の課題の遂行成績が悪い傾向が強くみられた。また，一生懸命努力したことを誉められた生徒は能力を改善しやすいものをして捉えていたのに対して，能力を誉められた生徒は能力をより固定的な特性として見なしていた。このような Dweck らの一連の研究は，ストレス耐性や抑うつ の vulnerability といった健康心理学の観点からも有意義な知見をもたらすといえる。このような原因帰属に関する応用研究は欧米では数多く行われているが，我が国では，学業達成場面において児童に努力不足への帰属を促した坂野（1989）や富家・中谷・熊野・福土（1999）の研究があるだけである。改訂 LH 理論を再帰属訓練に応用するには，統制可能性の認知を重視し

た実証的研究を進めることが今後さらに必要であると思われる。

なお，本研究では，学力偏差値や大学進学率の違いを単に学校差を示すひとつの便宜的な指標として用いただけであり，学校全体の評価を表すものとして扱っているのではないことを強調しておきたい。学校差は学業達成場面における動機づけの程度の差を示すものとして操作的に定義した。その結果として学校差は統制可能性の認知に影響を与えていることが示唆された。しかし，この結果が一般化できる結果であるのかを明確にするためには，他の異なった高校を研究対象とし，高校の偏差値だけではなく，実際の学業成績など具体的な指標を用いて学校差が示すものが何であるのかを明らかにした上で，調査をおこなうことがさらに必要となる。

また，今後の課題として，原因帰属の対象となる失敗場面に関して以下の二点を考慮に入れた研究が必要となるであろう。第一に，被調査者が実際に経験した失敗場面についての原因帰属を取り上げる必要がある。本研究では実験者が設定した仮想事態を被調査者に提示し，想像して回答するよう教示した。しかし，このような仮想事態に対する現実味は被調査者によって異なっている可能性も考えられる。この問題を解決するためには，被調査者が実際に経験した複数の学業達成場面についての原因帰属を査定する必要がある。第二に，学業達成場面に対する原因帰属過程の個人差は他の場面にどのような影響を及ぼすのか調査をおこなう必要がある。本研究では被調査者の負担を考慮したため，単一の学業達成場面に限定し，原因帰属過程における状況間の差については検討を行わなかった。しかし，学校差によってもたらされる学業達成場面での帰属因認知の違いは，学業達成場面のみならず，運動場面や対人場面など他の日常場面にも般化し，影響を及ぼしている可能性も考えられる。学歴を偏重する傾向が強い現代社会において，現代の教育体制が高等学校の生徒の日常生活にどのような影響を与えているのか，今後検討すべき課題である。

参考文献

- Azuma, H., & Kashiwagi, K. 1987 Descriptions for an intelligent person : A Japanese study. *Japanese Psychological Research*, 29, 17-26.
- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P., & Teasdale, J.D. 1978 Learned helplessness in human : Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- 荒木友希子 1999改訂学習性無力感理論の諸問題 社会環境研究, 4, 85-95.
- Brown, J.D., & Siegel, J.M. 1988 Attributions for negative life events and depression : The role of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 316-322.
- Dweck, C.S. 1975 The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- Foersterling, F. 1985 Attributional retraining : A review. *Psychological Bulletin*, 98, 495-512.
- Fowler, J.W., & Peterson, C. 1981 Increasing reading persistence and altering attributional style of learned helpless children. *Journal of Educational Psychology*, 73, 251-256.
- Hayamizu, T. 1984 Changes in causal attributions on a term examination : Causal dimensions. *Japanese Psychological Research*, 26, 1-11.
- 速水敏彦 1984 学業達成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, 256-265.
- Holloway, S.D. 1988 Concepts of ability and effort in Japan and the United States. *Review of Educational Research*, 58, 327-345.
- Holloway, S.D., Kashiwagi, K., Hess, R.D. & Azuma, H. 1986 Causal attributions by Japanese and American mothers and children about performance in mathematics. *International Journal of Psychology*, 21, 269-286.
- McKean, K.J. 1994 Academic helplessness : Applying learned helplessness theory to undergraduates who give up when faced with academic setbacks. *College Student Journal*, 28, 456-462.
- Mueller, C.S., & Dweck, C.S. 1998 Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52.
- 奈須正裕 1988 Weinerの達成動機づけに関する帰属理論についての研究 教育心理学研究, 37, 84-95.
- 奈須正裕 1995 再帰属訓練 宮本美沙子・奈須正裕(編) 達成動機の理論と展開 続・達成動機の心理学 金子書房
- 成田健一・今田 寛・新浜邦夫 1990 EASQ (Expanded Attributional Style Questionnaire) を用いた帰属様式の測定 日本心理学会第54回総会発表論文集, 135.
- Nicholls, J.B. 1978 The development of perception of the concepts of effort and ability, perceptions of academic attainment and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Nicholls, J.B. 1984 Achievement motivation ; Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- 大芦 治・平井 久 1992 学習性無力感に関する帰属理論についての研究 心理学評論 35, 175-200.
- Orback, I., Singer, R.N., & Murphey, M. 1997 Changing attributions with an attribution training technique related to basketball dribbling. *The Sport Psychologist*, 11, 294-304.
- Reisel, W.R., & Kopelman, R.E. 1995 The effects of failure on subsequent group performance in a professional sports setting. *The Journal of Psychology*, 129, 103-113.
- Russell, D. 1982 The causal dimension scale : A measure of how individuals perceive causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 1137-1145.
- Russell, D., & McAuley, E. 1986 Causal attributions, causal dimension, and affective reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1174-1185.
- 坂本真士・鎌原雅彦 1995 達成場面における帰属様式と抑うつとの関係-自由記述法による検討- 帝京大学文学部紀要(心理学), 3, 83-94.
- 坂野雄二 1989 無気力・引っ込み思案・緘黙 黎明書房
- 桜井茂男 1995 「無気力」の教育社会心理学 風間書房
- セリグマン M.E.P. 平井 久・木村 駿(監訳) 1985 うつ病の行動学-学習性絶望感とは何か- 誠信書房 (Seligman, M.E.P. 1975 *Helplessness : On depression, development, and death*. San Francisco : Freeman.)
- 富家直明 中谷直樹 熊野宏昭 福土 審 1999 水頭症男児の帰属変容と学級適応の向上 日本行動療法学会第25回総会発表論文集, 172-173
- Weiner, B. 1979 A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Wilson, T.D., & Linville, P.W. 1982 Improving the academic performance of college freshmen : Attributional therapy revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 367-376.
- Wilson, T.D., & Linville, P.W. 1985 Improving the performance of college freshmen with attributional techniques. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 287-29.