

教師期待の認知と成績の帰属および動機づけ

原 岡 一 馬

問 題

教師の子どもに対する期待が子どもの学業成績にどのように影響するかについては、いろいろな立場から研究がなされてきた。たとえば、Rosenthal & Jacobson (1968) は、Pygmalion 効果を提唱し、教師が児童・生徒に対していただく期待は、その児童・生徒の学業成績や行動をその期待の方向に動かすように影響することを示した。

また、Brophy & Good (1970, 1974) は、教師と生徒との関係性に因果関係があることを示し、教師の期待の違いが子どもの学級での成果に影響することを示している。

子どもの学業成績は、どうして教師の期待に沿うような方向に影響されるであろうか。

これらの研究結果から推測できることは、教師が自分の期待に沿うように子どもに対し直接的にあるいは間接的に働きかけること、また、それらの教師の期待が言語を通してあるいは、非言語的なサインを通して子どもに受け取られるからだと考えられる。

Rosenthal (1973) は、教師の期待が効果をもつのは、①高い期待を寄せている子どもには、暖かい社会的、感情的雰囲気で接し、低い期待しかもたない子どもには冷たい雰囲気と接するという雰囲気効果をもつからであり、②高い期待の子どもには成績についてより多くのフィードバックを行うからであり、③高い期待の子どもにはより多く指導上の刺激を与えるからであり、④高い期待の子どもにはより多く質問したり意見を求めるからである、と述べている。

古城、天根、相川ら (1982) は、教師の期待が子どもの学業成績に影響する過程に2つのステップがあるとしている。第1は、子どもに関する諸情報に対する教師の選択的知覚過程であり、期待を確認する情報のみを受け入れ、期待に反する情報を排除する過程であり、第2は、子どもに関する情報についての教師の解釈過程、すなわち、期待に反する情報でも期待に添うよう歪曲して解釈する過程だとしている。

溝口と天根 (1986) は、教師の生徒に対する期待形成に、児童の特性がどのように影響するかを調べている。その結果、教職歴の長さによって子どもに対する好感度が違い、5年未満の教職歴の人は25年以上の教職歴の人より子どもに対してより高い好感度をもつこと、また、教職歴の長い教師は子どもの学力に応じて好感をもち、望ましい性格を期待し易いことを見出している。

以上の研究は、教師の期待が違えば子どもへの対応も違ってき、教師は、無意識のうちに期待度の高い子どもには積極的に取り組むが、期待度の低い子どもには消極的に取り組むものと仮定されている。したがって、教師の取り組みの違いが子どもの成績に影響してくると思われる。

これらの研究は、教師の行動と子どもの行動との相互作用に関心をもってはいるが、主として教師の側に立ち、教師の期待と行動に焦点を当てた研究であって、教師は子どもにどのような態度で接すべきかという現場における疑問から出発したものであろう。したがって、子どもが教師の期待をどのように認知し、どのように動機づけられたかは二次的問題となっている。

また、学業成績に影響すると思われるものに原因帰属の型が考えられる。これに関連する研究には、Weiner (1974) の達成動機と帰属理論を基にした研究が多くみられるが、前述した古城ら (1982) の研究では、教師が子どもの成績の原因をどのように帰属させるかが取り扱われており、子どもが自分の成績についてどのように原因帰属させるかの問題ではない。また、速水 (1984) の研究は、成功・失敗、努力・能力、先生の教え方・問題の困難度・運の3つの次元の組み合わせから学業成績の原因帰属を検討している。それは被験者による原因帰属の推測ではあるが、自己の成果の原因帰属ではなく、他者の成果についての外からの原因帰属で、動機づけとはほとんど関係がない。また、樋口、鎌原、大塚 (1983) からも、児童の学業達成に関する原因帰属モデルの検討を行っている。そこでは、児童の立場から学業達成に対する原因帰属を検討しているものの、原因帰属と動機づけ

のダイナミックな関係に焦点が向けられてはいない。

相川, 三島, 松本 (1985) らも原因帰属が学業試験の成績に及ぼす影響を研究しているが, 試験と成績が予想より良かったか悪かったか, その成績はどのような原因によると思うかなどを求め, 相関関係を基準にパス解析を行っている。しかし, やはり動機づけを含む因果関係のダイナミックな関係を直接取り扱っているとは考えにくい。

一般に, これまで行われてきた原因帰属の研究は, 得られた学業成績の原因が安定要因 (能力, 課題の困難度) か不安定要因 (努力, 運) か, また, 外的要因 (課題の困難度, 運) か内的要因 (能力, 努力) かはどこに帰属されるかを過去の経験や個人差あるいは達成動機などから分析しようとしたものが多い。それらには, 静的事態での類型学的研究の感がある。

Weiner ら (Weiner, 1974 ; 1979 ; Weiner & Kukla, 1970 ; Weiner & Sierad, 1975) の研究は動機づけの研究であり, 達成努力や達成動機を問題にしており, 極めて動的な関係を考えていると思われる。例えば, ①先行条件が原因帰属に影響を及ぼし, ②その原因帰属が成功への期待と結果に対する感情に影響を及ぼし, さらに, ③その期待と感情が次の達成意欲や行動に影響する, というようなダイナミックな関係を仮定していると言えよう。

このような意味において, 学業成績に及ぼす教師期待の研究でも, 原因帰属を含め, 意欲の問題に至るダイナミックな関係をとらえることによって, その関連性を明確にする必要がある。

本研究における基本的立場

本研究では, 教師が子どもにどう働きかけるかではなく, 教師の働きかけを子どもがどのように認知するかが子どもの反応により直接的だという観点から, 教師の期待を子どもがどのように認知するかが子どもの自己期待

に影響し, その自己期待が自己の成績の評価を決め, 自己期待と成績の評価が成績の原因帰属に影響し, それが子どもの動機づけや意欲に影響する。そして, これが次の学習行動に影響すると考える。これが循環して, また教師の期待の認知や自己期待につながると仮定するものである。

この関係を図示するとFig.1のとおりである。

本研究では, この関係のうち次の5点を吟味するものである。

- ① 教師期待の認知と子どもの自己期待とは正に相関するであろう。
- ② 算数テスト成績の高さとその原因帰属には関連があるであろう。

すなわち, 成績の高い子どもはテスト結果の原因を能力や努力の内的要因に帰属させ, 低い子どもは, 運や問題の困難度に帰属させ易いであろう。

- ③ 教師期待の認知とテスト得点の原因帰属とは関連があるであろう。

すなわち, 教師期待の認知の高い子どもは, テストの結果の原因を努力に帰属させることが多く, 運に帰属させることが少ないであろう。また, 教師期待の認知の低い子どもは, テスト結果の原因を運に帰属させることが多く, 努力に帰属させることが少ないであろう。

- ④ 自己期待とテスト結果の原因帰属とは関連があるであろう。

すなわち, 自己期待の高い子どもは, テストの結果の原因を努力に帰属させ易く, 運に帰属させることが少ないであろう。また, 自己期待の低い子どもは, テストの結果の原因を運に帰せ, 努力に帰せることが少ないであろう。

- ⑤ 原因帰属と動機づけとは関連があるであろう。

すなわち, テストの結果の原因を努力に帰属させている子どもは, 動機づけが高くなり, 運に帰属させている子どもは, 動機づけが低くなるであろう。

方 法

被験者は, 小学6年生, 男子166名, 女子100名, 計216名である。小学6年生を選んだ理由は, 彼らは, 先生が生徒に対して示す態度について, 先生が自分をどのように見ているかに関心を示すと同時に, 自分や他人の成績に関心をもちようになる年齢であるという理由からである。

また, 教師期待の認知, 自己期待, 成績の評価, 原因帰属, 動機づけ, などが, 算数の成績に関して測定された。これは, 算数の学力は, 子どもが教師期待や自己期待を確認し易く, しかも客観的テストや評価ができ易い

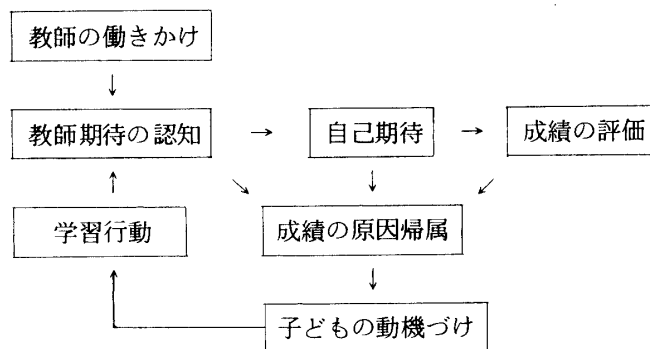


Fig. 1 教師の期待認知と子どもの動機づけの関係

ので、他の要因が影響しにくいと思われることからきたものである。

1) 実験手続

実験手続は、(1)実験前テスト、(2)算数テスト、(3)テスト得点のフィードバック、(4)原因帰属測定、(5)動機づけの測定からなる。

これらの実験手続をまとめ、順序と内容、時間的経過などを含めて図示するとFig.2に示すとおりである。

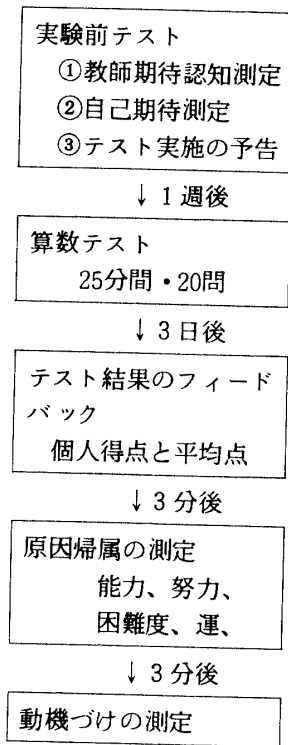


Fig. 2 実験手続きの内容と順序

(1) 実験前テスト

実験前に、①教師期待の認知の評定、と ②自己期待の評定を行い、それらの水準を確かめ、さらに、教師の期待の認知と自己期待がどのように関連しているかを明確にし、次の原因帰属をさせるための準備として、算数についてのテストの予告を事前に行う。

①教師期待の認知の評定

教師期待の認知調査は6項目からなる質問紙調査で、ポジティブな項目とネガティブな項目が3つつつあり、奇数番号にはポジティブな項目を偶数番号にはネガティブな項目を位置づけ、回答順序による回答の歪みを少なくするように努めた。

これに対する回答は、それぞれ「そう思う」「いくらか思う」「あまり思わない」「そう思わない」の4段階

評定を求めた。

質問項目は次のとおりである。

1. あなたは先生から、算数で、もともとかなり良い成績をとれると思われていると思いますか。
2. あなたは先生から、いくら勉強しても算数の成績は上がらないと思われていると思いますか。
3. あなたは、算数で、先生から良い成績をとってほしいと思われていると思いますか。
4. あなたは先生から、勉強してもしなくても、算数の成績に変わりはないと思われていると思いますか。
5. あなたは、先生から、勉強すれば算数の成績がだんだん上がると思われていると思いますか。
6. 先生は、あなたの算数の成績にあまり期待していないと思いますか。

得点は、奇数項目のポジティブな質問には、「そう思う」を4点、「いくらか思う」を3点、「あまり思わない」を2点、「そう思わない」を1点とし、偶数項目には、これと逆の順序で得点した。したがって、高得点ほど教師の期待を高く評価していることになる。

②自己期待の評定

これは、教師期待の認知と対応した自己期待の質問6項目からなり、質問の配列および得点方法は、上述の教師期待の認知に準ずるものである。質問は以下のとおりである。

1. あなたは算数で、もともとかなり良い成績をとれると思いますか。
2. あなたは算数で、いくら勉強しても成績が上がりません。
3. あなたは、算数で、良い成績をとりたいと思いますか。
4. あなたは算数で、良い成績をとるための勉強などしたくないと思いますか。
5. 勉強すればあなたの算数の成績はだんだん上がると思いませんか。
6. あなたは、算数の成績の良い悪いなど気にしていませんか。

である。なお、6番目の質問項目に対する回答肢は、「気にしない」「あまり気にしない」「いくらか気になる」「気になる」とした。

(2) 算数テスト

6年生用算数教科書と問題集の内容を参考にして、計算問題を20問作成した。これには、ほとんどの生徒が解けるような易しい分数の基本的問題からほとんどの生徒が時間内では解答できないような複雑な問題にまでわたるようにし、1問5点で、平均が65点から75点までに入り、20点前後の標準偏差をもつようなものにするために、

別の6年生50名に予備テストを行って、予備テストの50の問題の中から20問を選んだ。それが、以下に示すものである。

①算数テスト問題

- | | |
|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 1) $\frac{1}{7} + \frac{3}{7} =$ | 11) $\frac{6}{7} \times \frac{1}{4} =$ |
| 2) $1\frac{8}{11} + 2\frac{6}{11} =$ | 12) $5\frac{2}{5} \times 2\frac{1}{12} =$ |
| 3) $\frac{4}{9} - \frac{2}{9} =$ | 13) $\frac{1}{3} + \frac{7}{9} + \frac{3}{14} =$ |
| 4) $3\frac{1}{3} - \frac{2}{3} =$ | 14) $\frac{8}{9} \times (\frac{1}{4} + \frac{7}{12}) =$ |
| 5) $9.42 \times 60.3 =$ | 15) $(\frac{2}{3} - \frac{1}{2}) \div \frac{16}{25} =$ |
| 6) $\frac{3}{4} \times \frac{3}{7} =$ | 16) $\frac{4}{5} \div 1\frac{1}{9} - \frac{3}{4} \times \frac{7}{15} =$ |
| 7) $\frac{5}{8} \times \frac{1}{4} =$ | 17) $1\frac{2}{5} + 0.12 \times \frac{5}{9} =$ |
| 8) $\frac{3}{5} \times \frac{1}{4} =$ | 18) $\frac{1}{2} + \frac{1}{3} \div \frac{5}{6} \times 1\frac{3}{4} - 1\frac{1}{6} =$ |
| 9) $\frac{10}{11} \times \frac{2}{3} =$ | 19) $2\frac{2}{3} \times 0.75 - \frac{5}{4} \div \frac{3}{2} \div \frac{8}{9} =$ |
| 10) $\frac{2}{3} \times \frac{3}{5} =$ | 20) $0.75 - (2\frac{4}{5} - 1\frac{5}{6}) \div 5.8 =$ |

なお、テスト時間は25分とした。得られた予備テストの結果は

$$\bar{X} = 67.28, \quad SD = 20.25$$

であって、予期された条件を満たすものであった。

②算数テストとその範囲の予告

事前テストにおいて、教師の期待認知の評定と自己期待評定の施行後、算数テストについての予告をつぎのとおり行った。つまり、「来週のこの時間に、算数のテストを行います。時間は25分です。範囲は、みなさんが習っている分数の計算問題です。易しい問題から難しい問題まであります。特に勉強してくる必要はありません。みなさんの日頃の学力を知るためです」であった。

③算数テストの実施

テスト実施の予告後1週間経て、前述の算数テストを予告どおり行った。得られた結果は次の通りであった。

$$\bar{X} = 69.42, \quad SD = 21.79$$

これは、予備実験の結果とほとんど同じであって、有意差はなく、このテストが実験集団にも妥当であることを示すものであった。

(3) テスト結果のフィードバックと原因帰属の測定

テスト実施の3日後、各自のテスト結果と全員の平均

得点とを記した紙片を渡し、各自で自分の成績について反省させ、3分後に原因帰属の測定を行った。

原因帰属の測定は、Weiner (1974) に基づき、自分のテストの成績を、能力、努力、問題の困難度、運のそれぞれにどの程度帰属させることができるかを計るために、それぞれの原因について、「非常にそう思う」「かなりそう思う」「いくらかそう思う」「どちらともいえない」「あまりそう思わない」「ほとんどそう思わない」「まったくそう思わない」の7段階で回答するように求めた。各原因についての質問は次のとおりである。

- ① あなたのテスト結果を見て、その結果はあなたの能力のせいだと思いますか。
- ② あなたのテスト結果を見て、その結果はあなたが努力したかどうかによるものだと思いますか。
- ③ あなたのテスト結果を見て、その結果はテスト問題のやさしさや難しさのためだと思いますか。
- ④ あなたのテスト結果を見て、その結果は運が良かったか悪かったためだと思いますか。

(4) 動機づけの測定

原因帰属の測定を行った3分後に、動機づけについての測定を行った。これは次のような質問であり、5段階で回答するように求めた。すなわち、このようなテストをもう一度受けることができるとすれば、あなたはどの程度やり直したいと思いますか。

1. ぜひもう一度やり直したい
2. できればやり直したい
3. どちらでもよい
4. あまりやり直したくない
5. まったくやり直したくない

結 果

1) 算数テストの妥当性

ここで作成した算数テストがどれくらい妥当であるかは、日常の算数の成績とこのテストがどのように関連しているかを検討することによって確かめることができる。そこで、担任教師に頼み、子どもの日頃の算数の成績を上、中、下の3段階に判定してもらった。これとテスト得点との相関は、 $r = 0.674$ であった。さらに、算数テストの得点を平均値を基準として、平均値から1SD以上を上位群、平均値から1SD以下を下位群、その中間を中位群とした。これと日常の成績との関係を示したのがFig.3である。

Fig.3からわかるように、日頃の算数成績の上位群には、70%以上のテスト上位者がおり、また、テスト下位者は1.6%しかいなかった。逆に、日頃の算数成績の下位群には、テスト成績上位者は3.2%しかいず、テスト

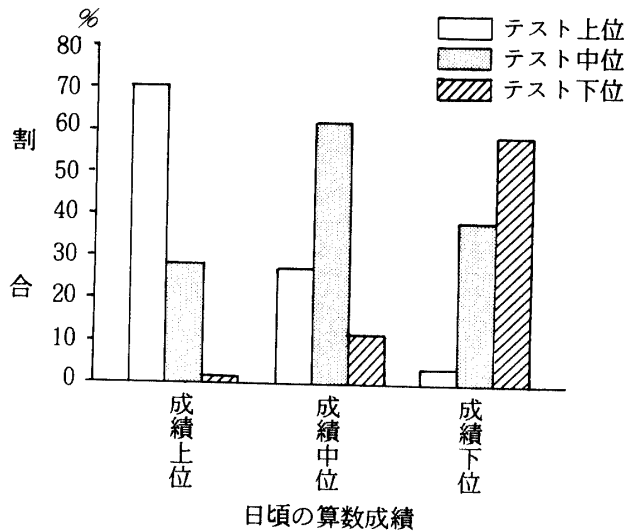


Fig.3 日頃の算数の成績とテスト結果との関係

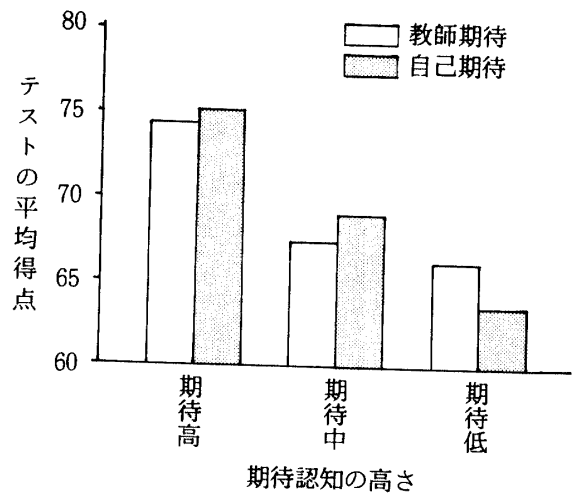


Fig.4 教師期待の認知・自己期待とテスト得点

下位者が58.7%と多かった。これらの関係から、カイ二乗の値を出してみると、

$$\chi^2 = 110.37, p < .001$$

となり、日常の学業成績の高い者は、このテストでも高い得点をとった者が有意に多いことがわかる。したがって、このテスト結果は、日頃の算数の学力をかなり適切に表しているといえよう。

2) 教師期待認知、自己期待認知と算数テスト得点との関係

また、別の観点から、算数テストが妥当であれば、日頃の算数に対する教師の期待の認知や自己期待とそのテスト結果が有意に関連するものと考えられる。そこで、この関係を吟味することにする。

前述したように、教師の期待認知は6つの質問からなり、それらへの回答を得点化し、それを合計したのが教師期待の認知得点である。この得点の平均値とSDを基に、平均値+1SD以上、平均値±1SD以内、平均値-1SD以下をそれぞれ、高、中、低として3群に分けた。同様に、自己期待についても、6つの質問への回答を得点化し、これを合計して自己期待得点とした。さらに、この得点を基に、高、中、低の3群に分けた。

教師期待の認知の3群と自己期待の認知の3群の算数テストの平均得点はFig.4のとおりである。

Fig.4からわかるように、どちらも、高群の平均点が低群の平均点より有意に高かったが、自己期待の方が差が大きく、自己期待での高群と低群との平均差は、11.61, $t = 3.40, p < .01$ であり、教師期待の認知の平均差は、8.29, $t = 2.31, .05 > p > .01$ であった。

3) 教師期待の認知と自己期待との関係

本研究の第1の問題である「教師期待の認知と子どもの自己期待との関係」はどんなものであろうか。子どもは、教師が自分の成績をどのように期待していると認知しているであろうか。その認知がその子どもの自己期待に影響すると仮定されたのである。

そこで、教師期待の3段階が子どもの自己期待にどのように影響するかをそれぞれ高、中、低の3段階で関連づけたのがFig.5である。また、教師期待の3段階と自己期待の6つの質問項目への反応をみたのがTable 1からTable 6までである。

Fig.5から、教師期待の認知が高い群は自己期待も高く、教師期待の認知が低い群は自己期待も低くなってい

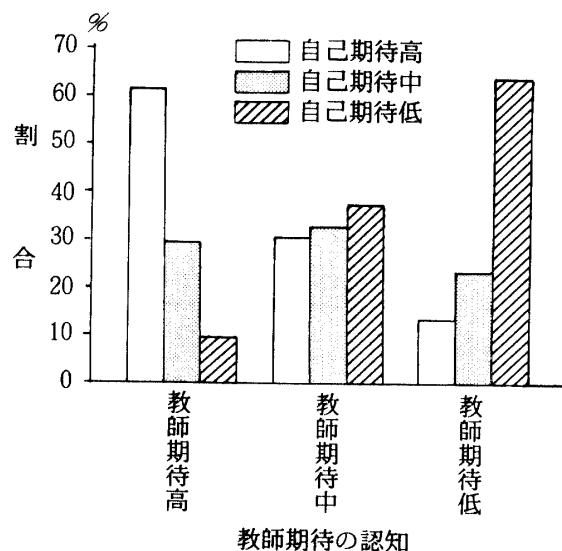


Fig.5 教師期待の認知と自己期待の関係

教師期待の認知と成績の帰属および動機づけ

教師期待の認知と自己期待の関係

Table 1 もともと良い成績をとれると思うか

		自 己 期 待			
教師期待の認知		そう思う	いくらか思う	あまり思わない	思わない
	上位	11.1 (8)	18.1 (13)	54.2 (39)	16.7 (12)
	中位	2.2 (2)	16.3 (15)	56.5 (52)	25.0 (23)
	下位	0 (0)	13.5 (7)	50.0 (26)	36.5 (19)

$$\chi^2 = 15.56 \quad .05 > P > .01 *$$

Table 2 いくら勉強しても成績が上がらないと思うか

		自 己 期 待			
教師期待の認知		そう思う	いくらか思う	あまり思わない	思わない
	上位	4.2 (3)	2.8 (2)	11.1 (8)	81.9 (59)
	中位	3.3 (3)	14.1 (13)	37.0 (34)	45.7 (42)
	下位	1.9 (1)	21.2 (11)	48.1 (25)	28.8 (15)

$$\chi^2 = 42.43 \quad P < .01 **$$

Table 3 良い成績をとりたいと思うか

		自 己 期 待			
教師期待の認知		そう思う	いくらか思う	あまり思わない	思わない
	上位	90.3 (65)	6.9 (5)	1.4 (1)	0 (0)
	中位	67.4 (62)	23.9 (22)	6.5 (6)	2.2 (2)
	下位	59.6 (31)	23.1 (12)	13.5 (7)	1.9 (1)

$$\chi^2 = 20.39 \quad P < .01 **$$

Table 4 良い成績をとるために勉強などしたくないと思う

		自 己 期 待			
教師期待の認知		そう思う	いくらか思う	あまり思わない	思わない
	上位	2.8 (2)	13.9 (10)	18.1 (13)	65.3 (47)
	中位	3.3 (3)	19.6 (18)	33.7 (31)	43.5 (40)
	下位	9.6 (5)	26.9 (14)	34.6 (18)	28.8 (15)

$$\chi^2 = 19.58 \quad P < .01 **$$

Table 5 勉強すれば成績は上がると思うか

		自 己 期 待			
教師期待の認知		そう思う	いくらか思う	あまり思わない	思わない
	上位	81.9 (59)	16.7 (12)	0 (0)	1.4 (1)
	中位	43.5 (40)	52.2 (48)	4.3 (4)	0 (0)
	下位	30.8 (16)	55.8 (29)	9.6 (5)	3.8 (2)

$$\chi^2 = 43.86 \quad P < .01 **$$

Table 6 成績の良い悪いは気にしないか

		自 己 期 待			
		気にしない	あまりしない	いくらか気になる	気になる
教師期待の認知	上位	8.3 (6)	15.3 (11)	31.9 (23)	44.4 (32)
	中位	14.1 (13)	14.1 (13)	40.2 (37)	31.5 (29)
	下位	19.2 (10)	13.5 (7)	42.3 (22)	25.0 (13)

$\chi^2 = 68.56 \quad P < .01 \quad **$

テストの成績と原因帰属

Table 7 テストの成績は能力のせいだと思うか

		そう思う	どちらともいえない	思わない
テスト成績	上位	53.5 (38)	21.1 (15)	25.4 (18)
	中位	56.7 (55)	17.5 (17)	25.8 (25)
	下位	27.1 (13)	29.2 (14)	43.8 (21)

$\chi^2 = 12.37 \quad .05 > P > .01 \quad *$

Table 8 テストの成績は努力のせいだと思うか

		そう思う	どちらともいえない	思わない
テスト成績	上位	64.8 (46)	18.3 (13)	16.9 (12)
	中位	67.0 (65)	14.4 (14)	18.6 (18)
	下位	41.7 (20)	22.9 (11)	35.4 (17)

$\chi^2 = 10.39 \quad .05 > P > .01 \quad *$

Table 9 テストの成績はテストの難しさのためだと思うか

		そう思う	どちらともいえない	思わない
テスト成績	上位	21.1 (15)	38.0 (27)	40.8 (29)
	中位	33.0 (32)	35.1 (34)	32.0 (31)
	下位	31.3 (15)	35.4 (17)	33.3 (16)

$\chi^2 = 3.24 \quad \text{non sig.}$

Table 10 テストの成績は運のせいだと思うか

		そう思う	どちらともいえない	思わない
テスト成績	上位	11.3 (8)	16.9 (12)	71.8 (51)
	中位	14.4 (14)	18.6 (18)	68.0 (66)
	下位	22.9 (11)	29.2 (14)	47.9 (23)

$\chi^2 = 7.76 \quad .10 > P > .05 \quad \uparrow$

ることがわかる。カイ二乗検定の結果、 $\chi^2 = 47.22$, $p < .01$ で有意な関係にあることがわかった。

また、Table 1 から Table 6 までを通して、教師期待の認知と自己期待は有意に関連していることがわかる。

4) 算数テストの成績と原因帰属

算数テストの成績の上位者と下位者とでその成績についての原因帰属の在り方が違うと考えられる。成績の高い子どもはその原因を努力や能力など内的要因に帰属させやすく、成績の低い子どもは、運や問題の困難性など外的要因に帰属させやすいのではないかと考えられた。

それらの関係をみたのが、Table 7 から Table 10 までであり、成績の上位の者と下位の者とを比較すると、成績上位の者は努力のせいだと思う者が多く、運のせいだと思う者が少ない傾向にあるが、成績下位の者は、努力のせいだと思う者が少なく、運によると思う者が多くなる傾向があった。また、テスト成績の違いは、テスト困難度への帰属とは関連がなかった。

5) 教師期待の認知と成績の原因帰属

教師期待を高く認知する子どもは、テスト結果の原因を努力のせいにする者が多く、運に帰属させることが少ないであろうし、教師期待を低く認知する子どもは、テスト結果の原因を運に帰属させることが多く、努力に帰属させることが少ないであろうと考えられた。この関係を吟味したのが Fig. 6 である。

Fig. 6 からわかるように、能力への帰属とテスト困難度への帰属についてはそれほど明確な関係はないが、努力への帰属は、教師期待度を高く認知した群が高く、期待度を低く認知した群が低くなっていて、 $t = 2.374$ となり、 $.05 > p > .01$ で有意な差を示し、逆に運への帰属

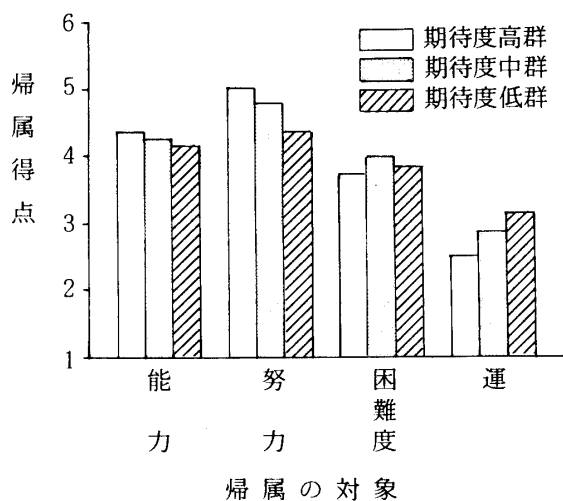


Fig. 6 教師期待の認知とテスト結果の原因帰属

帰属度は、教師の期待を低く認知した群が高く、高く認知した群が低くなっており、 $t = 2.449$, $.05 > p > .01$ でこれも有意差を示しており、教師期待度の認知がテスト成績の原因帰属に影響していることがわかる。

6) 自己期待と成績の原因帰属

次に、教師期待の認知が自己期待に影響すると考えられるので、自己期待もテストの原因帰属に関連をもつであろうという仮定が立てられた。つまり、自己期待の高い子どもは、自分の統制可能性が高い努力に高く帰属させ、不安定で統制不可能な運には低く帰属させるであろうと仮定された。また、自己期待の低い子どもは、運や課題の困難度など統制不可能な要因にその原因を帰属させる可能性が高いであろうと仮定された。

この関係を検討したのが Fig. 7 である。ここで、期待度の高い群と低い群とに有意な差がみられたのは、努力と運の2つであり、努力については、 $t = 2.68$, $p < .01$ で自己期待の高い群が多く帰属させており、運については、 $t = 2.67$, $p < .01$ で自己期待の低い群が多く帰属させていた。また、有意差を示したわけではないが、課題の困難度には自己期待の低い群が多く帰属させる傾向がやみられた。能力については自己期待と一貫した関連は見出されなかった。

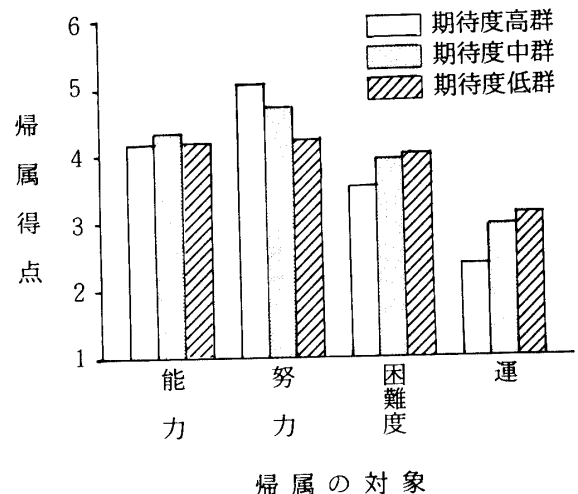


Fig. 7 自己期待とテスト結果の原因帰属

7) 自己期待の程度と動機づけの強さ

教師の期待が自己期待の形成に影響してくることは、Fig. 1 および Table 1 から Table 6 まででわかったが、そこで形成された自己期待は、その後の動機づけに影響するものと仮定できる。

自己期待が高ければ動機づけも高くなると思われ、自己期待が低ければ動機づけも低くなると考えられる。そ

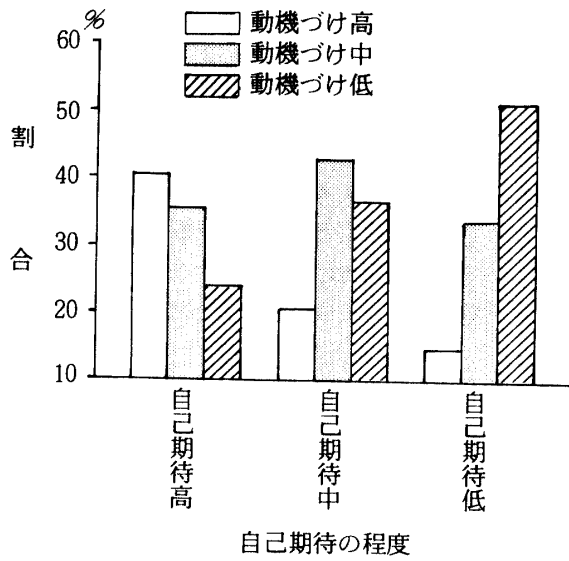


Fig.8 自己期待の程度と動機づけの強さ

の関係をみたのがFig.8である。

Fig.8からわかるように、自己期待と動機づけは極めて大きな関連があり、上述の仮定をうまく表していることがわかる。この関連の度合いは、 $\chi^2 = 13.38$, $p < .01$ で、自己期待の高い者は是非やり直したいと答え、低い者は、やり直したくないと答えていた。

8) 原因帰属と動機づけの関係

テスト成績の原因帰属のいかんによって、次の動機づけが異なってくると仮定された。すなわち、原因を努力に帰属させる子どもは、動機づけが高くなり、運に帰属

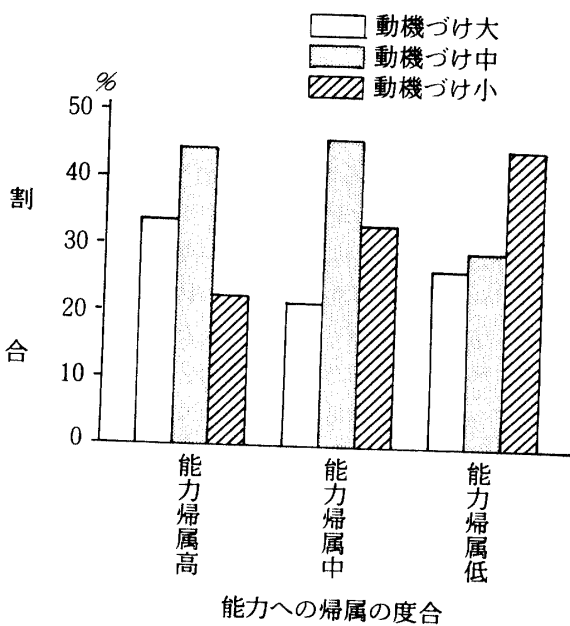


Fig.9 能力への帰属と動機づけ

させる子どもは動機づけが低くなると考えられる。そこで、4つの原因帰属それぞれにおいて、帰属の度合いを考え、それが動機づけの程度にどのように関連しているのかをみたのが、Fig.9からFig.12までである。

Fig.9から、動機づけの大きい者には能力に高く帰属させる者がやや多いが、動機づけが小さい者には能力に低く帰属させる者がかなり多い。その関係は、 $\chi^2 = 9.29$, $.10 > p > .05$ であり、やや傾向があるといえる。

次に、努力への帰属については、Fig.10から、かなりはっきりした傾向がみられる。すなわち、努力への帰属

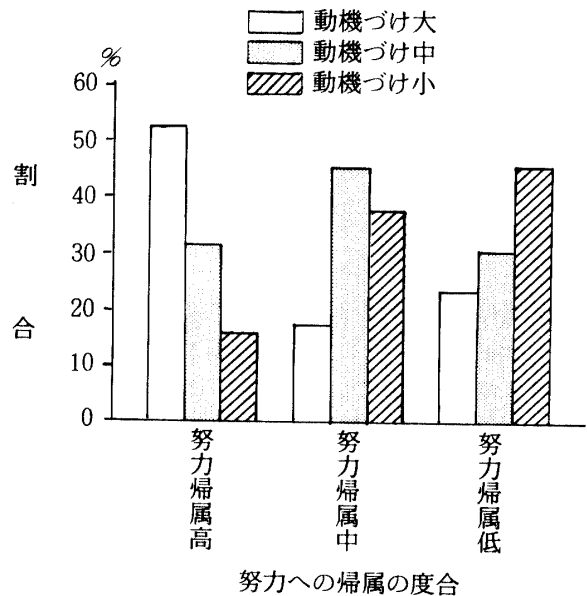


Fig.10 努力への帰属と動機づけ

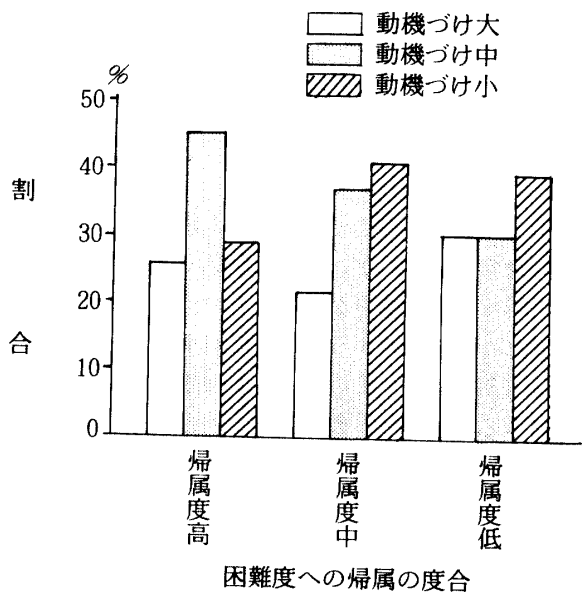


Fig.11 困難度への帰属度と動機づけ

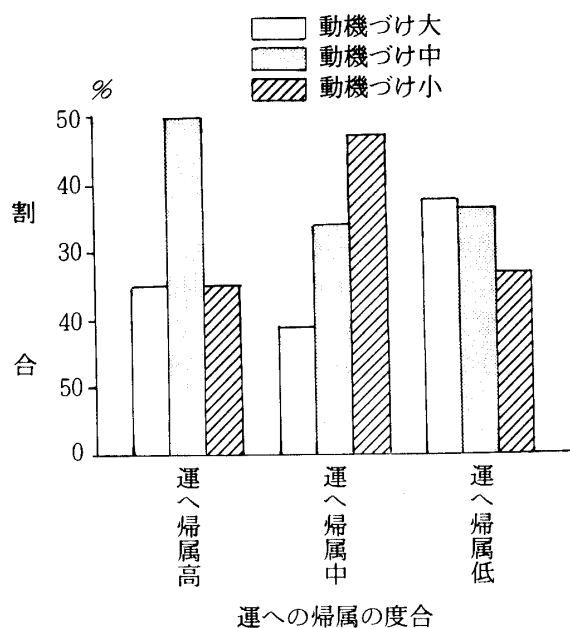


Fig.12 運への帰属と動機づけ

属の高い者は動機づけが高く、努力への帰属が低い者は動機づけが低くなっていて仮説と一貫している。その傾向は $\chi^2 = 22.72$, $p < .01$ で有意であった。

Fig.11のテストの困難度についての帰属では、はっきりした関係がみられない。だが、Fig.12の運への帰属ではかなりはっきりした傾向がみられ、 $\chi^2 = 14.37$, $p < .01$ で有意であった。すなわち、運への帰属の高い者には動機づけ中の者が多く、運への帰属が中の者には、動機づけ小の者が多く、運への帰属の低い者には動機づけ大の者が多かった。つまり、運への帰属の高い者には、やり直してもやり直さなくてもどうでもよいという考えの者が多く、運への帰属が中の者には、やり直したくないとする者が多く、運への帰属が低い者には、やり直したいという考え方が強かったことを示している。

考 察

本研究では、教師の子どもに対する期待を子どもがどのように認知し、それが、子ども自身の自己期待にどのように関連するかを明らかにし、その自己期待が自分の学業成績についてどのような原因帰属を行うか、また、その原因帰属によってその子どもの動機づけがどのように規定されるかという、教師期待→自己期待→成績評価→成績の原因帰属→動機づけ、という一連のダイナミックな過程を仮定し、これを実験的に吟味しようとした。

被験者に小学6年生を用いたのは、発達段階上、学業に対する関心や教師の態度に関心をもち、教師期待や自己期待がはっきり理解できる年齢だと思われたからであっ

た。

また、算数の成績や算数テストを学業の指標として実験操作に用いたのは、教師期待の認知や自己期待が確認し易く、評価も客観的に行われ易いので、他の要因によるバイアスが入る可能性が少ないと考えたからである。

ところで、この算数テストは、その得点と日常の算数成績についての教師評定とが有意な関係を示し、また、算数についての教師期待の認知とテスト成績、算数についての自己期待とテスト成績とが有意に相関していたことから、この算数テストが妥当なものと考えられた。

一方、教師期待と学業成績やその原因帰属に関する研究は、教師期待と生徒の学業成績についての相関研究と学業成績の原因帰属の研究との二つに分かれていて、子どもの認知から動機づけに至る一連の過程の中のダイナミックな関係を吟味していないところに問題があると考えられた。そこで、本研究では、教師期待の認知から動機づけに至るまでの心理過程のモデルを仮定し、これに基づいて現場実験を行い、その結果を分析することを目的とした。したがって、教師期待の認知の類型やテスト結果の原因帰属の類別を知ろうとするよりも、その関連過程を明確にすることに焦点を置いた。

まず、教師期待の認知が自己期待に影響するものだという仮定から検討した。Fig.5およびTable 1からTable 6まででわかるように、教師期待の認知の高い者は自己期待も高いことがわかった。教師が自分に高い期待をもっていると思っている者は、自分も高い成果を上げることができるだろうと期待すると考えられる。したがって、この第1仮説は、認められたことになる。

一般に、テストの成績が悪かったら、それは、運が悪かったからだとか問題が難しかったからだとして、その原因が外的要因にあると考えがちであり、成績が良かったら、自分が努力したからだとか能力があったからだとして、その原因を内的に帰属させ易いと考えられる。このことが、本研究でも見られるかどうかを吟味してみた。

Table 7からTable 10までにわたってこれらの傾向があることが認められた。ただテストの困難度については成績とほとんど関連がなかった。これは、このテストが自分だけに与えられたのではなく、また、学習している範囲からすべての人に同じ問題が与えられたこと、テスト結果のフィードバックにおいて、自分の得点だけでなく全体の平均値が知らされたことによって、難しいのは自分だけでないという理解したため、成績が上位の者と下位の者とで成績の原因をテストの困難性に帰属させる率に違いが見られなかったものと思われる。以上のことから、仮説2はだいたい認められたといえよう。

また、教師期待の認知は、テスト結果の原因帰属に関

連するものと考えられた。つまり、教師期待の認知の高い子どもはテスト結果の原因を努力に帰属させて運に帰属させることが少なく、教師期待の認知の低い子どもはテスト結果の原因を運に帰属することが多いと仮定された。Fig.6からわかるように、その傾向が見出された。そこで、仮説3も認められたことになる。

さらに、自己期待が成績の原因帰属にどのように関連するかが問題にされた。Fig.7からわかるように、自己期待の違いがテスト結果の原因帰属に大きく影響していたのは努力と運に対してであった。つまり、自己期待の高い者は低い者に比べて努力に多く帰属させており、自己期待の低い者は運に多く帰属させていた。つまり、自己期待の高い者は、良い成績をとった場合も悪い成績をとった場合も、その原因は自分の努力にあると考えがちであり、自己期待の低い者は、運が良くなかったためだと考えがちであった。したがって、自己期待の高い者は自分の成績は努力に原因があり、悪い成績をとった場合でももう一度やり直してみようという動機づけをもつのではないかと考えられる。この結果は、仮説4を確認したことになる。

最後に、テスト結果の原因帰属の在り方が次の動機づけに影響するものと仮定された。ここでは、動機づけの測度として、このようなテストをもう一度受けることができるのであれば、どの程度やり直したいかという質問で求めた。この質問だけで、その後の動機づけが十分測定できるとは思われないが、ここでは、算数テストとその成績に焦点をしばっているため、他の要因によるバイアスが混入しないよう、この質問だけにした。もちろん、日常の場では、実験とは別に、もっと幅広い多くの質問や行動の観察が必要であろう。

しかし、この一つの質問の結果からでも、Fig.9からFig.12までにわかるように、努力に高く帰属させた者は動機づけが高く、低く帰属させた者は動機づけが低かった。また、運については、高く帰属させた者は、やり直してもやり直さなくてもどちらでもよい者が多く、運に帰属させることが低かった者は高い動機づけを示していた。このことから仮説5は支持されたことになる。

以上のことから、本研究で仮定したように、「教師の期待を子どもがどのように認知するかが子どもの自己期待に影響し、その自己期待が成績の評価を決め、自己期待と成績の評価が成績の原因帰属に影響し、それが子どもの動機づけや意欲に影響する」というダイナミックなプロセスの仮定が実験的に検証されたということができよう。

要 約

本研究では、教師の期待を子どもがどのように認知するかが子どもの自己期待に影響し、その自己期待が自己の成績の評価を決め、自己期待と成績の評価が成績の原因帰属に影響し、それが子どもの動機づけや意欲に影響すると仮定し、現場実験を通して次のような仮説を確かめようとした。

主な仮説はつぎのとおりである。

① 教師期待の認知と子どもの自己期待とは正に相関するであろう。

② 算数テスト成績の高さとその原因帰属には関連があるであろう。

すなわち、成績の高い子どもはテスト結果の原因を能力や努力の内的要因に帰属させ、低い子どもは、運や問題の困難度に帰属させ易いであろう。

③ 教師期待の認知とテスト得点の原因帰属とは関連があるであろう。

すなわち、教師期待の認知の高い子どもは、テスト結果の原因を努力に帰属させることが多く、運に帰属させることが少ないであろう。また、教師期待の認知の低い子どもは、テスト結果の原因を運に帰属させることが多く、努力に帰属させることが少ないであろう。

④ 自己期待とテスト結果の原因帰属とは関連があるであろう。

すなわち、自己期待の高い子どもは、テストの結果の原因を努力に帰属させ易く、運に帰属させることが少ないであろう。また、自己期待の低い子どもは、テストの結果の原因を運に帰せ、努力に帰せることが少ないであろう。

⑤ 原因帰属と動機づけとは関連があるであろう。

すなわち、テストの結果の原因を努力に帰属させている子どもは、動機づけが高くなり、運に帰属させている子どもは、動機づけが低くなるであろう。

被験者は、小学6年生、男子166名、女子100名、計216名である。

実験手続は、(1)実験前テスト、(2)算数テスト、(3)テスト得点のフィードバック、(4)原因帰属測定、(5)動機づけの測定からなっていた。

主な結果は次のとおりであった。

① 教師期待の認知の高い者は自己期待も高く、教師期待の認知が低い者は自己期待も低かった。

② テスト成績の高さと原因帰属の仕方とに関連があり、成績の高い者はその成績を能力や努力の内的要因に帰属させ、低い者は運に帰属させる傾向がみられた。

③ 教師期待認知の高い者は成績の原因を努力に、低い

者は運に帰属させることが多かった。

④ 自己期待の高い者はテスト結果の原因を努力に帰属させ、運に帰属させることが少なかった。また、自己期待の低いものは、原因を運に帰属させ、努力に帰属させることが少なかった。

以上のことから、「教師の期待を子どもがどのように認知するかが子どもの自己期待に影響し、その自己期待が成績の評価を決め、自己期待と成績の評価が成績の原因帰属に影響し、それが子どもの動機づけや意欲に影響する」というダイナミックなプロセスの仮定が実験的に検証されたと解釈された。

文 献

- 相川 充・三島勝正・松本卓三 1985 原因帰属が学業試験の成績に及ぼす影響—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.
- Brophy, J., & Good, T. 1970 Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374.
- Brophy, J., & Good, T. 1974 *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York; Holt, Rinehart & Winston.
- 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.
- 樋口一辰・鎌倉雅彦・大塚雄作 1983 児童の学業達成に関する原因帰属モデルの検討 教育心理学研究, 31, 18-27.
- 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影響 教育心理学研究, 30, 1-9.
- 溝口 敬・天根哲治 1986 教師期待の形成に関する研究(2) 教職経験年数と期待形成の影響 日本教育心理学会第28回総会発表論文集, 496-497.
- Rosenthal R. 1973 The Pygmalion effect lives. *Psychology Today*, 7, 56-63.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L., 1968 *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York; Holt, Rinehart & Winston.
- Weiner, B. 1974 *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N. J.: General Learning Press.
- Weiner, B. 1979 A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B., & Kukla, A. 1970 An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 1-20.
- Weiner, B. & Sierad, J. 1975 Misattribution for failure and enhancement of achievement strivings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 415-421.

(1987年7月29日 受稿)

ABSTRACT**PERCEIVED TEACHER'S EXPECTATIONS, CAUSAL ATTRIBUTION
OF THE TEST RESULTS AND PUPILS' MOTIVATION**

Kazuma HARAOKA

In this experiment, five hypotheses were set up as follows:

- 1) How pupils perceive teacher's expectations of their performance, would correlate to their own expectations of it.
- 2) Pupils who performed well on the test, would attribute their test results to their abilities or efforts, and those who performed poorly would attribute them either to luck or the difficulty of the test.
- 3) Pupils who perceived their teacher's expectations of them to be high, would be apt to attribute their test results to their own efforts but not to luck.
- 4) Pupils who had high expectations of their own performance, would attribute their test results to their efforts, but not to luck. And those who had low expectations of their own performance would attribute them to luck but not to their efforts.
- 5) Pupils who attributed their test results to their efforts, would have high motivation to study, but those who attributed them to luck would have low motivation to study.

Subjects were 216 sixth grade elementary school pupils consisting of 166 males and 100 females.

The experiment was administered in the following five stages:

- (1) Pre-experimental test, (2) Experimental Math test, (3) Feedback on test results (4) Measuring the attribution of the test results (5) Measuring motivation to study.

The results of the experiment may be summarized as follows:

- (1) Pupils who perceived teacher's expectations to be high, also had high expectations of their own performance. And those who perceived teacher's expectations to be low, had correspondingly low expectations of their performance.
- (2) Pupils who performed well on the test, attributed their performance to their efforts or abilities, while those who performed poorly, attributed them to luck.
- (3) Pupils who perceived teacher's expectations to be high, attributed their performance to their efforts, and those who perceived them to be low attributed them to luck.
- (4) Pupils who had high expectations of their own performance, attributed their test results to their efforts, not to luck. On the other hand, those who had low expectations attributed them to luck, not to their efforts.

From the results of this experiment, it is assumed that pupils' self-expectations will depend on their teacher's expectations of them, and in turn, the self-expectations will influence the evaluations of their performance, and then, their self-expectations and the evaluations of their performance will in turn influence their attributions of the cause of the test results. Finally, the pupils' motivation to study will be influenced by the causal attributions of their performance.