



Title	学業達成に関する縦断的研究2：1年生の内的原因帰属の役割
Author(s)	前原, 武子; 嘉数, 朝子; 桐木, 建始; 新里, 里春; 名城, 嗣明; 玉村, 弥堅; 當山, 利道; 玉城, きみ子; 仲地, 重夫
Citation	琉球大学教育学部紀要 第一部・第二部(34): 361-367
Issue Date	1989-03
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/1863
Rights	



学業達成に関する縦断的研究 2

— 1年生の内的原因帰属の役割—

前原武子* 嘉数朝子* 桐木建始* 新里里美* 名城嗣明*
玉村弥堅* 當山利道* 玉城きみ子** 仲地重夫**

A Longitudinal Study of School Achievement-2
-Role of internal causal attribution in 1st graders-

Takeko MAEHARA Tomoko KAKAZU, Kenshi KIRIKI,
Rishun, SHINZATO, Shimei NASHIRO, Yaken TAMAMURA,
Toshimichi TOYAMA, Kimiko TAMAKI, Shigeo NAKACHI.

本研究は、小学校入学から中学校卒業までの9年間にわたる学業達成の個人差に関する研究の一つであり、特に1年生の内的原因帰属の役割に焦点をあてるものである。

Rotter (1966) は、人が一般に自分の行動と強化の生起が随伴しているかどうか、その結果として強化の生起を統制することができるかどうかについての一般化した期待をもっており、この期待は行動を予測する上で重要な人格変数であるとして、それを統制の所在 (locus of control) と呼んだ。自分の行動と強化が随伴しているという信念を内的統制 (internal control)、逆にその随伴性がないという信念を外的統制 (external control) と呼ぶが、その個人変数は、能動的・自律的行動を規定する重要な変数として検討されてきた。学業達成場面においても、内的統制の貢献度についての検討が多くなされてきた (清水, 1978)。

一方、Weiner (1974) によれば、自分が強化を統制できるという信念は、達成結果の原因を自

分の能力や努力におく解釈の仕方によって規定されるという。そのような原因帰属 (causal attribution) は、自尊の感情に影響し、次の達成行動を動機づけることになる。遂行結果の成功が自分の能力や努力によるという内的原因への帰属は自尊の感情を高めることになるが、一方失敗の場合にその原因を自分の能力の欠如におくなら、それは自尊感情を低下させることになる。そこで統制の所在というより、原因帰属の違いが学業達成に影響する様相について、多くの検討がなされるようになった。その成果として、成功結果の原因を自分の能力や努力に帰属することが学業の上昇を規定する重要な要因であることが見出されている (速水, 1981; 樋口・鎌原・大塚, 1983)。

ところで、学業達成と原因帰属に関する従来の研究は、ほとんどが高学年を対象になされてきた。はたして、入学初年度から、原因帰属は学年達成に影響する重要な個人変数となるだろうか。その問題に接近するためには、まず1学年生に適用可能な尺度を構成する必要がある。しかし、多くの帰属因についての理解は1年生に困難であるため、単純に、結果の成功や失敗が自分の力によるものかどうかについての認知を測定する方が有益であろう。そのような内的帰属の測定尺度を構成する

*Coll. of Educ., Univ. of the Ryukyus.

**Laboratory School, Coll. of Educ., Univ. of the Ryukyus.

ことから本研究は出発する。

次に、その尺度の妥当性を確かめるために、特に課題解決場面での目標設定の個人差について検討する。内的原因帰属傾向の強い者は、過去においてこれから取り組もうとする課題を自分がどれくらいできるのか適切に予想することによって、不必要な失敗を避けてきた者である。一方、その傾向の弱い者は、不適切な目標設定のために失敗経験を繰り返し、その結果自分の努力や能力によって遂行結果が統制できるという実感が得にくくなった者である。内的原因帰属尺度が妥当なものであれば、目標設定の個人差を予測することができよう。

こうして内的原因帰属に関する個人変数が明らかにされた上で、それが学業達成とどのように関連するかを、比較的性質の違う国語と算数の学力を取上げて検討する。

方 法

(1) 被験者

国立の小学校1年生全員120名(男女同数)。ただし欠席等により、調査課題によって被験者数の一部に変動がある。

(2) 内的原因帰属の測定

児童を対象とした内的原因帰属を測定するためには、これまでCrandall, Crandall, Katkovsky (1965)の尺度が比較的良好に使用されてきた。しかし、低学年生を対象とする場合には、言語能力をさほど必要としない測定方法が工夫されなければならない。その工夫がなされたものにGruen, Korte, Srephens, Internal-External Scale (GKSIES, Gruen, Corte, and Baum, 1974)がある。彼らは、異なる文化的背景の児童、2から6年生を対象に尺度の検討を行い、その結果、彼らの尺度が特に低学年で得点の偏りが小さく、内的原因帰属の測定に有効であることを見出した。しかし入学初年度の児童を対象とした時、その尺度が個人差を弁別できるかどうか、またその尺度が日本の児童にも適用可能かどうか不明である。GKSIE尺度は各項目1頁の38頁からなる。尺度項目は、強化が正の場合と負の場合に別れ、各項目は、図1

のような線画によって、強化が子どもの行動に随伴するのか、それとも子どもの統制を越えた事柄に随伴するのかの二者選択肢で示される。被験者の項目記憶を助けるために、各選択肢の下には短い言葉が記入されている。したがって、その尺度は1年生を対象に使用しても有効であると思われるが、尺度の項目数を減らして実施が容易になるよう工夫する必要がある。そこで本研究は、原尺度の項目間で代替できるものは除いて、27項目尺度に縮小して検討する。

テスターは、次のように1項目ずつ読み上げながら実施した。

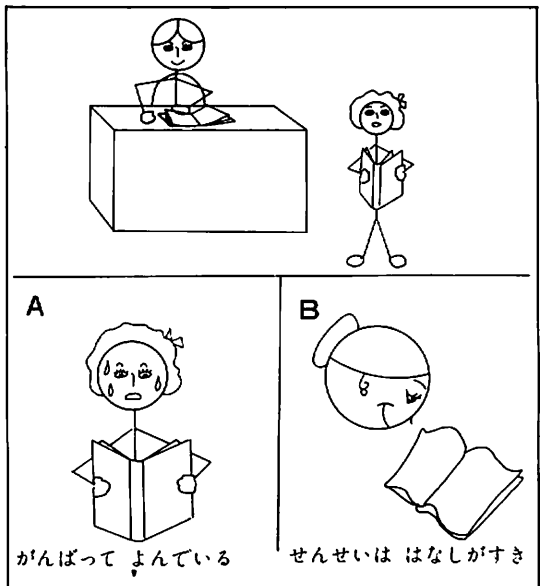


図1 GKSIESの例

「生徒がみんなの前で本を読んでいます。先生がニコニコしているのはどうしてでしょうか。A：その子が頑張って読んでいるから、B：先生がその子の話を好きだから。どっちだと思いますか。」

GKSIE尺度では、絵の中の生徒を被験者自身として想像させる教示を与えるのであるが、両者の性が一致しないため、われわれは投影的手段で教示した。

27項目中、正の強化場面は12項目、負の強化場面は15項目であった。

(3) 目標設定の測定

目標設定水準を調べる課題としては、知能検査の数字—記号置き換え課題を基礎に作成したものを使用した。数字と記号の組合せは5通りであり、組合せ見本の下に60個の記号が不規則に並び、その下の樹目に対応する記号をできるだけ速くかつ正確に書くことが要求される。被験者は課題を3回、各45秒間で行う。課題の数字と記号の組合せは一定であるが、記号の配列は1回ごとにランダムにしてある。

実験は学級単位で一斉に行われた。練習の後、第1課題を行わせ、その終了後、(1)いくつできましたか、(2)つぎはいくつできますか、という遂行個数と次の課題解決の目標数を所定欄に記入させた。同様に第2試行を行い、第3試行の遂行結果を記入したところで終了する。

(4) 学力の測定

日文式学力検査1年生用を使用した。教科は性質の異なる算数と国語を採用した。

以上の調査は、内的統制および目標設定の測定、両学力検査の3回に分けて行われた。

表1 内的原因帰属尺度総得点と項目得点の相関係数、および内的原因帰属反応率

項目番号	r	反応率%
1	.25	81.5
2	.28	58.1
3	.32	21.0
4	.36	75.8
5	.31	82.3
6	.38	54.8
7	.26	82.3
8	.25	65.3
9	.37	79.0
10	.23	79.0
11	.24	85.5
12	.35	85.5
13	.18	23.4
14	.55	79.0
15	.56	75.0
16	.42	79.8
17	.55	62.1
18	.56	62.9
19	.31	77.4

結果と考察

まず、内的統制尺度の弁別力を調べるために、尺度得点、すなわちI得点と尺度内各項目との相関係数を算出した。8項目に低い相関係数が見られたので、それらを除いた19項目尺度を構成した。改めて全得点と各項目相関係数を算出した結果は、各項目の内的反応数とともに表1に示すとおりである。項目によっては内的反応に偏りがあったり、また全得点—項目相関係数も、すべて有意ではあるものの、約.2から約.6の範囲である。その19項目尺度中、正の強化場面は6項目、一方負の強化場面は13項目であった。さらにスピアマン—ブラウンによる信頼性係数を算出したところ、.40という比較的低い値でが得られた。得点分布を見ると、図2に示すように、19点中15点以上の得点者が過半数を占め、高い平均値(14.63, SD=2.44)となっている。

以上の結果から、すでに1年生で内的統制が進んでいること、そのため本尺度の弁別力や信頼性が比較的低いものになったことが分かる。しかし、

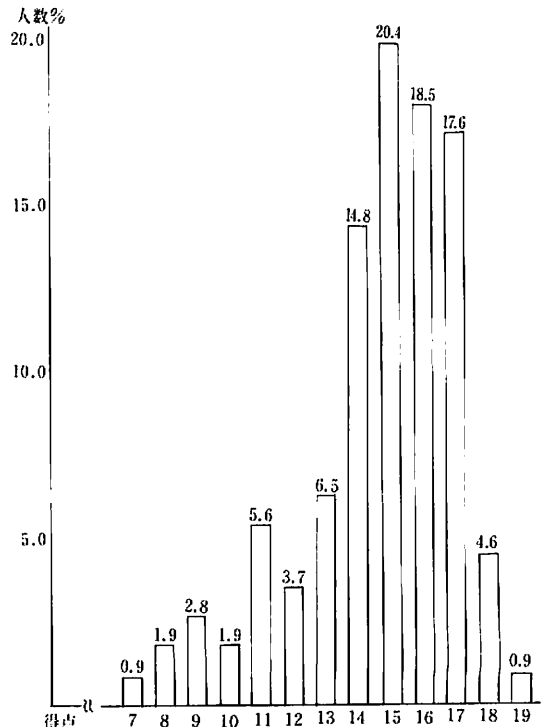


図2 内的原因帰属尺度の得点分布

尺度項目として正の強化場面より負の強化場面の項目が多く含まれたことは、失敗場面で内的原因帰属の個人差を弁別するためには有効であることを示すものである。そこで、本尺度で内的原因帰属の個人差を査定するためには、その度合の強い者と弱い者という大まかな分類にとどめることが有効であると思われる。尺度得点の分布が7から19の範囲となっていることは、その処理をある程度可能にするものである。以後は内的原因帰属の高低によって課題解決時の目標設定に特徴が見られるかどうかを分析検討する。

目標設定が適切かどうかの判断は、目標設定にみあう結果を実際に遂行したかどうかだけでなく、

過去の遂行結果にみあう目標を次に設定したかどうかとも明らかにされなければならない。過去の遂行結果をどのように評価し、解釈するかによって、次の課題を自分がどれくらい遂行できるのかの予想が異なってくると考えられる。そこで本研究はそれらの両者を変数として検討した。第2および第3試行についての各目標設定と遂行結果とのズレについて、また第2試行の目標設定と第1試行の遂行結果との間、および第3試行の目標設定と第2試行の遂行結果との間の各ズレについて、I得点の高低×性の分散分析を行った。その結果、第2試行の目標設定-第2試行の遂行結果、およびその絶対値 ($F=6.19 : F=6.69$, いずれも df

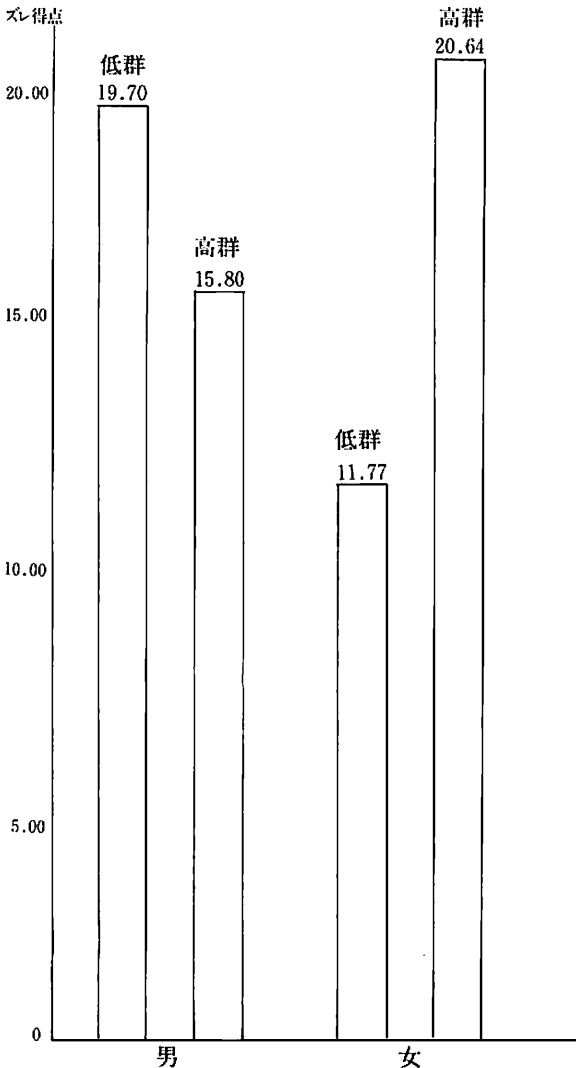


図3 第2試行目標-第1試行遂行(差)

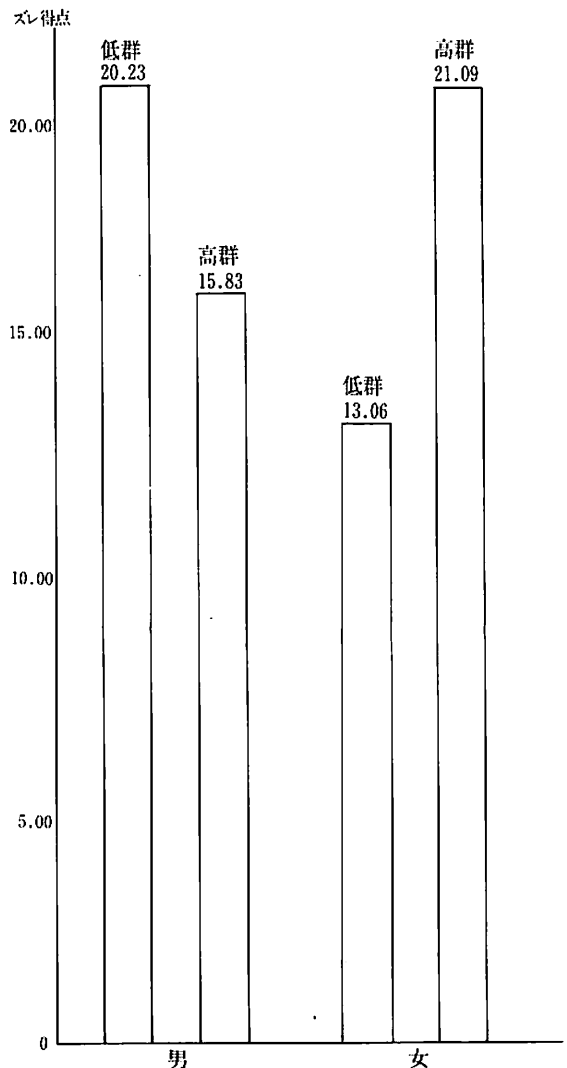


図4 第2試行目標-第1試行遂行(絶対値)

1/102, $P = .01$), 第2試行の目標設定－第1試行の遂行結果, およびその絶対値 ($F = 5.61, P = .02$; $F = 3.32, P = .07$) に有意な交互作用がみられた。図3から6は各ズレ得点の平均値を示したものである。図から, いずれもズレが小さいのは, 男子ではI得点高群, 逆に女子ではI得点低群であることが分かる。

以上のとおり, 男子においては内的原因帰属と課題解決時の目標設定との間に関連性が見出されたが, 女子では逆の結果を示した。そのことはど

のように解釈されるだろうか。従来の達成動機研究によれば, 女子においては理論的予測が困難であるという。そこから, 達成動機と関連性の強い内的原因帰属にあっても, 女子は一貫性がない結果を示したと予想される。この女子の特徴を解釈するために, 内的原因帰属に性差があるかどうか, 特にI得点の高低と性の交互作用が正負の各強化場面で見られるかどうか, 又別の研究目的のために得られた知能指数, 算数, および国語の学力においてはどうか検討したところ, いずれも有意な交互作用は見られなかった。結局, 女子の特徴を明瞭に説明することができず, その課題は今後の研究に残すことになった。

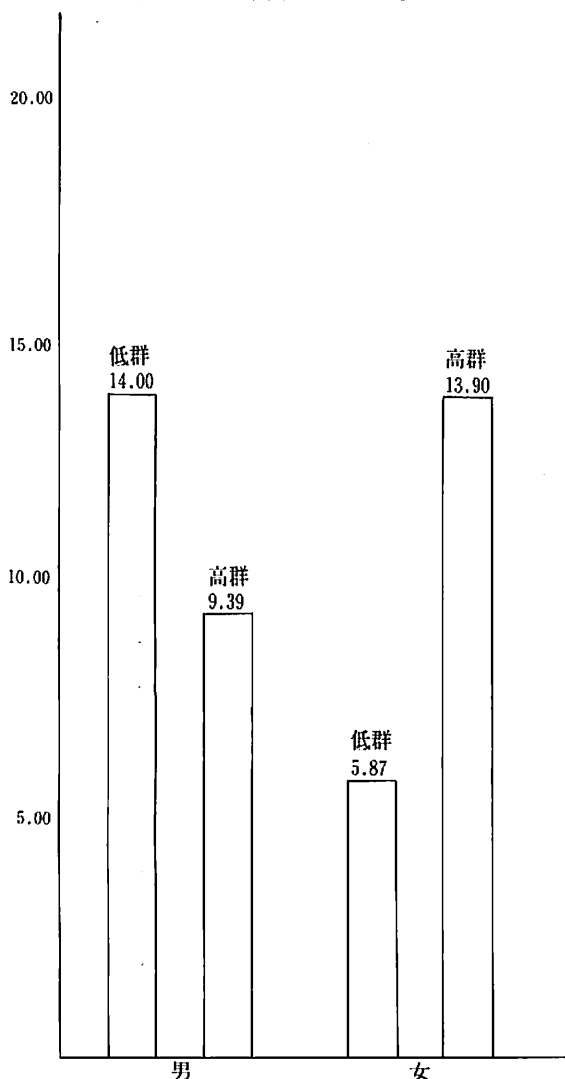


図5 第2試行目標－第2試行遂行(差)

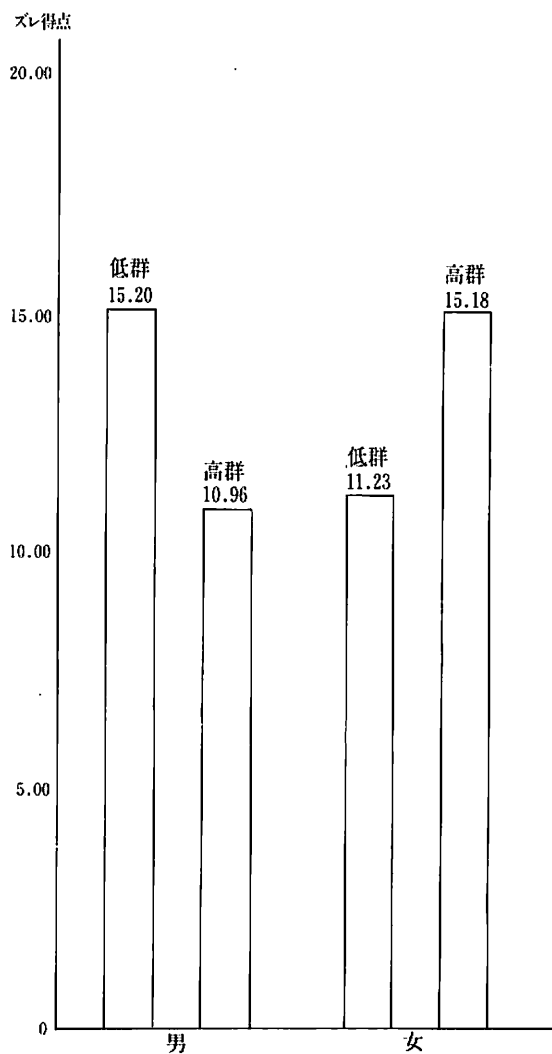


図6 第2試行目標－第2試行遂行(絶対値)

次に内的統制と学力との関連性を検討するために、I 得点の高低および性別に算数および国語の平均得点を算出したところ、図7と8に示すとおりとなった。それぞれ2要因分散分析を行ったところ、算数ではI 得点の高低に有意な主効果が見られ ($F=4.86, df=1/101, P=.03$)、国語においては有意に傾向が見られた ($F=3.32, P=.07$)。すなわち性の違いにかかわらずI 得点の高い群は低い群より両学力で高い得点を得ていた。Bartel (1971) は、小学校1, 2, 4, 6年生について、内的統制と学力の関係を検討したが、その関係は家庭の社会階級によって異なるものであった。すなわち下層階級では4年生以上で、中

流階級では2年生以上で両者の間に有意な相関が見られた。本研究被験者の親の教育水準は、近隣の学校の場合に比べて一般に高く、そのため家庭における諸経験が内的統制の発達に有効に作用し、それが学力との間にも早い学年から有意な関係をもたらしたと考えられる。

本研究は、1年生の内的原因帰属尺度の有効性に幾分疑問を残しながら個人差を査定した。しかし、内的原因帰属の高低という個人差は、男子における課題解決時の目標設定を予測し、また算数と国語の各学力を予測するものであることを本研究は明らかにすることができた。そのことは、GKSIE縮小尺度によって1年生の内的原因帰属を

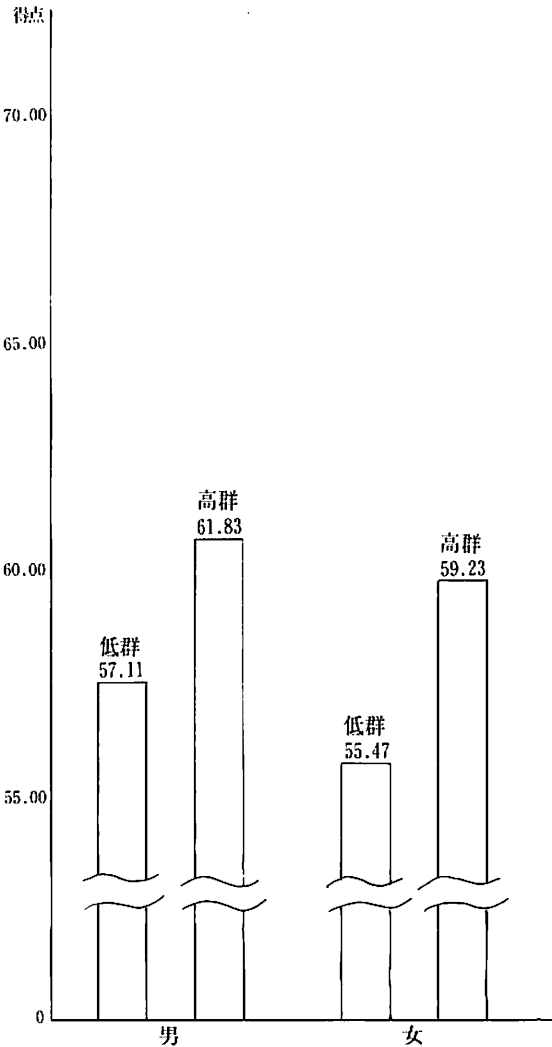


図7 算数の成績

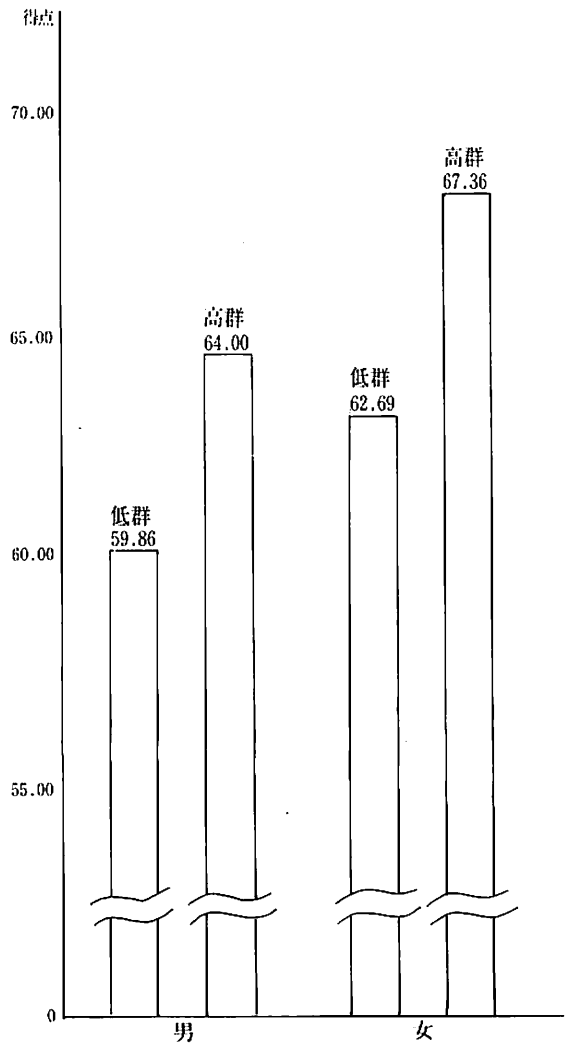


図8 国語の成績

大きく高低に類型化することが妥当であること、さらにその個人差を今後の学業達成を規定する指標として位置づけることが可能であることを示唆するものである。別の研究目的のために得られた知能指数と内的原因帰属の相関係数が男女いずれも無相関であったことから、1年生においても、内的原因帰属が知能とは独立に学力を規定するものであることが示唆される。

引用文献

- Bartel, N. R. 1971 Locus of control and achievement in middle-and lower-class children. *Child Development*, 42, 1099-1107.
- Crandall, V. C. and Crandall, V. J. 1965 Children's beliefs in their control of reinforcements in intellectual academic achievement behavior. *Child Development*, 36, 91-109.
- Gruen, G. E., Korte, J. R., and Baum, J. F. 1974 Group measure of locus of control. *Developmental Psychology*, 10, 683-686.
- 速水敏彦 1981 学業成績の原因帰属 - オーバーアチーバーとアンダーアチーバーに関連して - *教育心理学研究*, 29, 80-83.
- 樋口一辰・鎌原雅彦・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.
- Rotter, J. B. 1966 Generalized expectancies for internal versus external locus of control for reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- 清水利信 1978 学力構造の心理学 金子書房
- Weiner, B. (E. D.) 1974 Achievement motivation and attribution theory. General Learning Press.