

## 教師期待が学業成績の原因帰属に及ぼす影響

古城和敬\* 天根哲治\*\* 相川 充\*\*\*

### 問 題

本研究は、児童の達成行動に対する教師の原因帰属が、児童に対する教師の期待によっていかに規定されるかという問題を、教師期待効果の観点から検討するものである。

Rosenthal & Jacobson (1968) の研究以来、教師期待効果 (teacher expectation effect) に関する研究が注目されてきた。教師期待効果は、ピグマリオン (Pygmalion) 効果とも呼ばれ、児童・生徒の学業成績や学級内行動が教師の期待\*\*\*\*する方向で成就するという現象を意味する。この現象の生起メカニズムは、必ずしも十分な実証的解明を得ていないが、期待児童に対する処遇という教師サイドの問題に関しては、いわゆる過程の測度 (process measures; Brophy & Good, 1974) に焦点を当てた研究が数多く報告されている (Brophy & Good, 1970; Rothbart, Dalfen, & Barrett, 1971; Rubovits & Maehr, 1971; Chaikin, Sigler, & Derlega, 1974 など)。これらの研究で、教師は期待が成就する方向で児童・生徒に対して直接的・間接的な働きかけを行うこと、さらに、教師期待が言語的・非言語的チャンネルによって児童・生徒に伝達されうることなどが示唆されている。また、Rosenthal (1973) は、教師期待効果を産み出す要因として、雰囲気要因 (教師はポジティブな期待児童の周囲にあたたかい社会的、情緒的ムードをつくり出す)、フィードバック要因 (ポジティブな期待児童は、成績に関してより多くのフィードバックを得る)、インプット要因 (ポジティブな期待児童はより多くの教材を教えられる)、アウトプット要因 (ポジティブな期待児童は質問に答えたり、質問したりする機会を多く与えら

れる) を指摘している。これらの要因は教師の処遇を表わしているが、このような教師の処遇が長期にわたるならば、児童・生徒に多大な影響を及ぼすと考えられる。

ところで、児童・生徒に対する教師の期待が、実際の教育現場で自己成就 (self-fulfill) するためには、教師期待自体の安定性と、それに伴う処遇の一貫性が前提となる。しかし、教師は、児童・生徒との日々繰り返される相互作用の中で、当初の期待に反するような情報 (児童・生徒の諸反応) にも接するであろう。それでも教師期待効果が生起するのは、次のようなステップを経て、当初の期待が背反情報から保護されているからと考えられよう。

第1のステップは、児童・生徒のもたらす諸情報に対する教師の選択的知覚過程である。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る。

第2のステップは、児童・生徒に関する諸情報に対する教師の解釈過程である。たとえ教師が当初の期待に反する情報を知覚したとしても、その解釈は教師期待を核とする認知枠内でなされるので、その情報は曲解される可能性がある。つまり、教師は、Brophy (1974) からも示唆するように、自我防衛 (ego-defense) をはかり、当初の期待を確認する方向で児童・生徒に関する情報に因果的説明を与え、自らの認知を安定させようとするのである。そのため、期待自体に変化が生じにくく、また、この因果的解釈の結果がさらに当初の期待を強化すると考えられる。

このように、ひとたび形成された教師期待は、新情報に対する教師の選択的知覚や解釈の過程によって保護されているが、同時に、教師期待はこの両過程に影響を及ぼしていると考えられる。すなわち、教師期待と両過程は、密接に関連し合い、相互に影響し合っていると考えられるのである。

上記のふたつの過程のうち、解釈の過程は、児童・生徒の諸情報に対して教師が因果的説明を付与するという

\* 大分大学教育学部

\*\* 兵庫教育大学

\*\*\* 広島大学教育学部

\*\*\*\* 教師の期待とは、児童・生徒の現在および将来の学業成績や学級内の一般的行動に対する教師の推測 (inference) と定義される (Brophy & Good, 1974)。

点で、まさに原因帰属の過程 (attribution process) である。この原因帰属過程を究明することは、教師期待効果が生起する過程を教師サイドから探るといって非常に重要であるといえよう。特に、教師期待効果が児童・生徒の能力や知的側面で言及され、また、学習活動が教師-児童・生徒間における相互作用の重要な位置を占めることを考慮すると、学業成績に対する教師の原因帰属過程を明らかにする必要があると思われる。

このような観点から、天根・古城 (1980) は、教師期待が児童の成績に対する教師の原因帰属に及ぼす効果を、教育現場で実験的に検討した。その結果、教師は、高期待児童が高成績を獲得したとき、低期待児童が高成績を獲得したときよりも、その原因を強く内的要因 (内的原因; 能力や努力) に帰属し、他方、高期待児童の低成績を低期待児童のそれより強く外的原因 (テストの困難度や運) に帰属することが見出された。これらの結果は、児童のもたらした新情報 (学業成績) に対する教師の帰属過程が、当初の期待に強く規定されていることを示すものである。

ところで、Brophy ら (1974) も述べているように、児童・生徒に対する期待それ自体はすべての教師が抱くものであるが、必ずしもすべての教師において、その期待が自己成就的予言 (self-fulfilling prophecy) として機能するわけではない。そこには教師の個人差が考えられる。特に、児童・生徒がもたらす諸情報に対する教師の知覚・解釈過程を問題とする場合、背反情報を処理する際の教師の個人差が非常に重要となる。Hastorf, Schneider, & Polefka (1970) は、対人認知における印象形成の研究を概観し、刺激人物の矛盾した情報を処理するときの認知者の個人差として、権威主義傾向が重要な変数であることを指摘している。そこでは、権威主義傾向が高い者は、他者に対して単純で評価の明確な、一貫した印象を形成する傾向があることが示されている。彼らの指摘は、外国人に対する認知の個人差を扱った吉田・天根 (1980) の研究や、教師の児童認知を問題とした天根・吉田 (1981) の研究における高権威主義者の特性とも一致するものである。

これらの研究に基づくと、教師期待と原因帰属の関係においても、教師の権威主義傾向が強い影響力をもつことが予測される。すなわち、高権威主義傾向の教師は、児童・生徒がもたらす新情報の知覚・解釈において、ステレオタイプの認知をし、当初の期待に強く規定された原因帰属を行うため、その期待は変容しにくく安定性を強めてゆくと思われる。これに対し、低権威主義傾向の教師は当初の期待から比較的自由であるため、その期

待は原因帰属過程を通じて徐々に児童・生徒に適したものに变容しうるとされる。

一方、Brophy ら (1974) は、期待の柔軟性 (flexibility) が教師期待効果の生起に影響を及ぼすと指摘している。これは、期待を抱く主体としての教師の認知的柔軟性が重要であることを意味するものと解釈できる。この認知的柔軟性と前述の権威主義傾向についての直接的な検討を行った研究はみられないが、両者は互いに関連をもつと考えられる。例えば、権威主義尺度の因子分析的研究で見出されたステレオタイプの因子など (西山, 1972など) や、高権威主義者がもつとされる“知覚的・人格的硬さ”・あいまいさに対する不寛容 (藤沢・浜田, 1961)、あるいは、その他の研究で見出された高権威主義者の特性などは、認知的柔軟性とかなり等価であることを示唆するものと考えられよう。

そこで、本研究はBrophy ら (1974) の指摘を考慮した上で、権威主義傾向という教師の個人差を取り上げ、天根ら (1980) の結果を教育現場で発展的に検討することを目的とする。

なお、天根ら (1980) の研究には以下のごとく、多少の問題点が指摘されよう。その第1は、教師期待の同定基準に関するものである。彼らの研究における期待は「現在の学業成績一般」に基づいていた。これには将来の学業成績や教室内行動についての推測も含まれていると仮定されていたが、必ずしもそうであるとはいえない。また、本来、教師の期待は、児童・生徒の全人格的な発達・成長という観点からとらえられるべきであろう。そこで本研究では、教師との面接を通じて、各児童の学業成績や、人格的側面としての社会的適応に関する「将来の推測」を収集し、より総合的・予測的な観点から教師期待を同定する。

第2は、期待の方向性に関する問題である。彼らの研究での低期待児童群には、中性的な期待児童とネガティブな期待児童とが混在していたと考えられる。本研究では、ポジティブな期待・ネガティブな期待という期待の方向性を厳密に規定する。これについては、手続上、第1の問題点と関連している。

第3は、課題に関する問題である。天根らの研究では、国語読解力を測定するという名目でアナグラムテストを実施した。この課題は、教師にとって新奇なものであり、原因帰属に多少の困難が伴ったと思われる。本研究では、教育現場に密着した課題という意図から、実際の算数テストを用いる。

## 方 法

**被験者** 大分県下の3つの公立小学校で2～6年生の学級担任をしている教師26名。このうち、帰属質問紙に完全回答をしていなかった2名を除いた。したがって、24名（男性15名、女性9名）が実質的な被験者となった（勤務年数 $\bar{X}$ =25.5年）。

**実験計画** 2×2×2の要因計画的デザイン。第1の要因は教師の個人差、すなわち、権威主義傾向であり、権威主義傾向測定尺度の得点の高低によって教師は高権威主義傾向群と低権威主義傾向群に二分された。第2の要因は、児童に対する教師の期待であり、ポジティブな期待とネガティブな期待からなる。第3の要因は、児童の成績であり、算数テストにおける高成績と低成績からなる。第1要因のみ被験者間変数である。

**測度** 算数テストにおける児童の成績に対する能力・努力・テストの困難度・運の4原因(Weiner, Heckhausen, Meyer, & Cook, 1972)の影響度についての教師の評定(7ポイントスケール)。

**権威主義傾向測定尺度** 藤沢・浜田(1961)の権威主義尺度(Fスケール)の中から、認知的柔軟性も測定可能と思われる8項目を選択し、権威主義傾向測定尺度とした。項目分析の結果は尺度内の等質性を十分に保証するものであった。

**手続** (1)協力依頼；本実験は児童の社会性の発達に関する研究と同時に行われた。そこで、児童の社会性についての補助資料を得るという名目で、教師に協力を依頼した。

(2)算数テスト実施の予告；実験者の要請に応じて、各教師が受けもちの児童に、1週間後に算数のテストを行う旨を予告した。その際、出題範囲についても告げた。なお、この出題範囲は、同一学年の学級間、学校間で共通であった。

(3)教師の権威主義傾向の測定と群構成；(2)と同日に、「教職に関する調査」という名目で権威主義傾向測定尺度およびその他の項目を含む小冊子を各教師に配布し記入させた。無記名の形式ではあったが、個々の教師を同定することは可能であるような工夫がなされていた。権威主義傾向測定尺度の得点の相対的な高低によって教師を2群に分けた。この尺度では、高得点ほど権威主義傾向が高いことを意味する（高権威主義傾向群： $\bar{X}$ =27.6, SD=3.48；低権威主義傾向群： $\bar{X}$ =18.6, SD=2.47）。

(4)算数テスト実施；算数テストは、教科書と問題集を参考にして実験者が作成し、各教師の承認を得た後実施した。実施時間は2・3年生では25分、4～6年生では

35分であった。なお、採点の結果、各学年の平均点(SD)は以下のとおりであった。2年；75.0 (19.02), 3年；68.6 (22.26), 4年；66.1 (20.86), 5年；54.3 (22.51), 6年；58.0 (23.44)。

(5)期待児童抽出のための面接；(4)と同時並行して、他の実験者が各教師に対して、受けもちの各児童の現在の学業成績、社会的適応状態、性格、および将来(1～2年後)の学業成績や社会的適応の推測(期待)に関する個人面接を行い、その反応を記録した。

(6)期待児童の抽出；上記の記録をもとに、3名の評定者が独立に、ポジティブな期待およびネガティブな期待を抱かれた児童を選択し、評定者全員が一致した児童を個々の教師につき8名(ポジティブ期待児童、ネガティブ期待児童各4名、男女同数)抽出した。その際、現在の学業成績や社会的適応状態などは判断の基準とせず、これらに関する将来の推測についてのみ判断の基準とした。また、学業成績の推測と社会的適応の推測の重みづけに関しては、前者にウエイトを置き、例えば、ポジティブな期待児童の抽出の場合、学業成績の推測が同程度にポジティブであるなら、社会的適応に関する推測がよりポジティブな児童の方を抽出するという基準を採用した。

(7)帰属対象児童の抽出；(6)で抽出された8名の児童を、期待(ポジティブ・ネガティブ)と算数テストにおける学級の平均点を基準とした成績(高・低)の組合せによる、ポジティブな期待・高成績、ポジティブな期待・低成績、ネガティブな期待・高成績、ネガティブな期待・低成績の4条件に割り当てた。しかし、児童の算数テストの成績は、真の得点に基づくものであったので、必ずしも各条件均等に分けられたわけではなく、学級によっては該当児童なしの条件もみられた。そこで、該当児童なしの条件については成績を操作することで1名を割り当てた\*。また、2名以上の該当児童がいた条件では、その条件に対応して成績の極端な者(高成績条件では得点の最も高い者、低成績条件では得点の最も低い者)を選択した。このようにして、最終的には、児童の性を考慮せず、1教師につき各条件1名、計4名を帰属対象児童として抽出した。

(8)帰属質問紙の実施；上記4名の児童と、本実験の実質的ターゲットではない残り4名の児童各々の算数テストの成績に対する教師の原因帰属を測定するために、帰

\* 例えば、ポジティブ期待・低成績条件で、低成績を獲得した児童がまったくいなかった場合、ポジティブ期待児童のうちで最もその条件に近い児童を抽出し、その児童の成績を操作した。

TABLE 1 Summary of F-ratios from analysis of variance for the scores of causal attribution<sup>a)</sup>

causal factor	source						
	teacher's authoritarianism <sup>(A)</sup>	teacher expectation <sup>(B)</sup>	pupils' performances <sup>(C)</sup>	A*B	A*C	B*C	A*B*C
ability		1.74	2.33	2.27		30.34 <sup>***</sup>	3.91 <sup>+</sup>
effort			7.42 <sup>*</sup>				
test difficulty		3.24 <sup>+</sup>	13.50 <sup>**</sup>				
luck	1.57				3.96 <sup>+</sup>	28.81 <sup>***</sup>	2.56
internal-external			13.43 <sup>**</sup>			20.39 <sup>***</sup>	1.84

df=1/22 \*\*\* p&lt;.001 \*\* p&lt;.01 \* p&lt;.05 + p&lt;.10

a) F-ratios less than 1.0 are omitted.

属質問紙（小冊子）を配布し回答を求めた。各教師は当該児童の高成績あるいは低成績に対して、能力、努力、テストの困難度、および運の4原因がどの程度影響したかをそれぞれ7ポイントスケール上に評定した（1点：まったく影響しなかった、7点：非常に影響した）。これらの回答は無記名であったが、個々の教師を同定することは可能であった。なお、この帰属質問紙は、児童1人に関して2ページ、計16ページからなる。右ページ上段に児童名、その児童の算数テストの成績および学級の平均点が記されており、さらに「学級の平均点と比較すると、この成績は高い（低い）といえる」という実験者の評価が付加されている。同ページ下段には帰属の測定のためのポイントスケールが記されている。

(9)成績操作による偽情報の訂正；実験終了後、成績操作を行った児童の真の成績を教師に知らせ、訂正した。

## 結 果

TABLE 1は各原因および内的-外的次元（locus of control 次元）の帰属得点に関する3要因（教師の権威主義傾向、教師期待、児童の成績）の分散分析のF値をまとめて示したものである。ここで、内的-外的次元の帰属得点は、内的帰属得点（能力と努力の帰属得点の和）と外的帰属得点（テストの困難度と運の帰属得点の和）との差によって算出されたものである。以下、原因別および内的-外的次元の結果を記述する。

**能力への帰属** 能力に対する帰属においては、教師期待と児童の成績の交互作用が有意であり、教師はネガティブな期待児童の高成績よりもポジティブな期待児童の高成績に対して、より強く能力に帰属（「児童の能力が高かったから」と帰属）し（ $t=3.60$ ,  $df=44$ ,  $p<.001$ ）\*

他方、ポジティブな期待児童の低成績よりもネガティブな期待児童のそれに対して、より強く能力に帰属（「児童の能力が低かったから」と帰属）していた（ $t=5.18$ ,  $df=44$ ,  $P<.001$ ）。また、ポジティブな期待児童の高成績を、低成績より有意に強く能力に帰属していた（ $t=2.97$ ,  $df=44$ ,  $P<.01$ ）。さらに、教師の権威主義傾向×教師期待×児童の成績の2次の交互作用に傾向が認められた。権威主義傾向が高い教師は、低い教師と比較すると、ポジティブな期待児童の低成績をより弱く能力に帰属し（ $t=3.15$ ,  $df=88$ ,  $P<.01$ ）、ネガティブな期待児童の低成績をより強く能力に帰属する傾向を示した（ $t=1.80$ ,  $df=88$ ,  $P<.10$ ）。ポジティブな期待児童およびネガティブな期待児童の高成績に関する能力帰属においては、両教師群間に差はみられなかった。なお、3要因の分散分析の結果、それぞれの要因の主効果および他の1次の交互作用は有意ではなかった（FIG. 1）。

**努力への帰属** 交互作用はすべて有意ではなく、児童の成績の主効果のみ有意であった。これは、教師が児童の高成績を低成績よりも強く努力に帰属したことを示している（FIG. 2）。

**テストの困難度への帰属** 努力への帰属と同様に、交互作用は有意ではなく、児童の成績の主効果のみ有意であり、また、教師期待の主効果に傾向が見出された。これらのことは、児童の高成績より低成績の方が、そして、ポジティブな期待児童の成績よりもネガティブな期待児童の成績の方が、より強くテストの困難度に帰属されることを示している（FIG. 3）。

**運への帰属** 教師期待と児童の成績の交互作用が有意であり、教師はポジティブな期待児童の高成績より、ネガティブな期待児童の高成績に対して有意に強く運に帰属し（ $t=4.31$ ,  $df=44$ ,  $P<.001$ ）、ネガティブな期待児童の低成績よりもポジティブな期待児童のそれに対して有意に強く運に帰属していた（ $t=4.67$ ,  $df=44$ ,  $P<$

\* 単純効果の検定は瀧野（1965）の方法による。

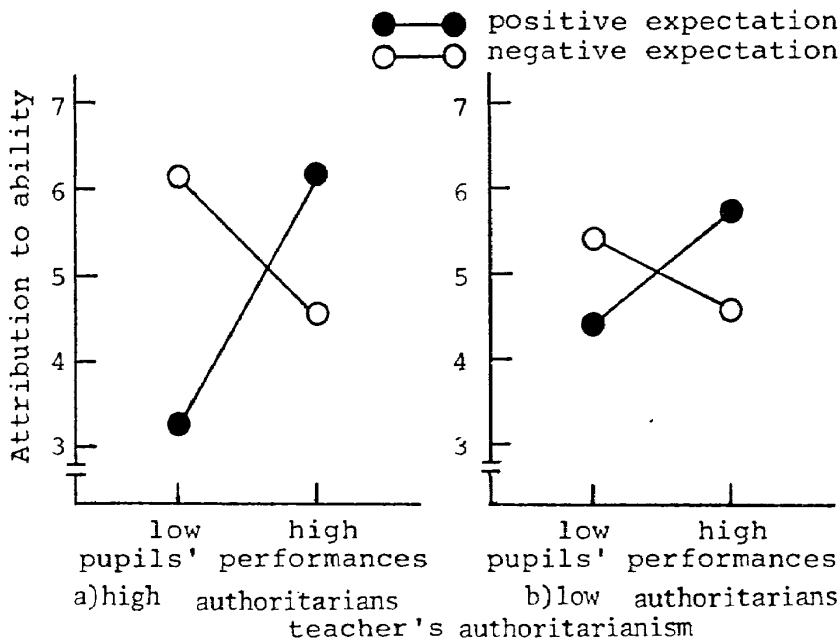


FIG. 1 Attribution to ability

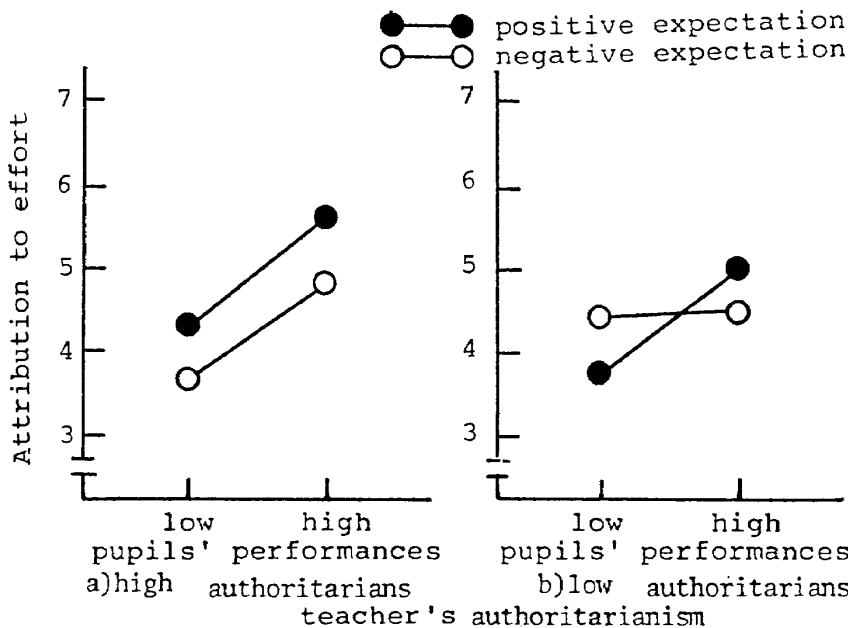


FIG. 2 Attribution to effort

.001)。また、教師はポジティブな期待児童の低成績を高成績よりも有意に強く運に帰属し ( $t=4.07, df=44, P<.001$ )、ネガティブな期待児童の高成績を低成績よりも有意に強く運に帰属した ( $t=4.07, df=44, P<.001$ )。また、教師の権威主義傾向と児童の成績の交互作用に傾向が見出され、権威主義傾向が高い教師は、それが低い教師と比較すると、児童の高成績をより強く運に帰属していた ( $t=2.27, df=44, P<.05$ )。しかし、他の群間の比較では有意な差はみられなかった。なお、教師の権威主義傾向×教師期待×児童の成績の交互作用は有意で

はなかったが、教師の権威主義傾向によって、教師期待と児童の成績の交互作用が若干変動することが示された。すなわち、権威主義傾向が高い教師は、低い教師と比較すると、ネガティブな期待児童の高成績をより強く運に帰属し ( $t=3.74, df=88, P<.001$ )、その低成績をより弱く運に帰属する傾向を示した ( $t=1.68, df=88, P<.10$ )。ポジティブな期待児童の高成績・低成績における運への帰属は、両教師群間で有意差を示さなかった。また、3要因の各々の主効果および他の1次の交互作用は有意ではなかった (FIG. 4)。

内的-外的次元の原因帰属 以上、4原因のそれぞれの結果について独立に記述したが、さらに、内的原因と外的原因に対する帰属を同時に考慮して、全体的傾向としてそのいずれが優位であるかを検討する必要がある。そこで、内的-外的次元の原因帰属についての分析を行った。その結果、教師期待と児童の成績の交互作用が有意であり、教師はポジティブな期待児童の高成績をネガティブな期待児童のそれより有意に強く内的な方向に帰属し ( $\bar{X}_{\text{posi}}=5.75 (3.33), \bar{X}_{\text{nega}}=1.50 (3.07), t=4.40, df=44, P<.001$ )、ネガティブな期待児童の低成績をポジティブな期待児童のそれより有意に強く内的な方向に帰属していた ( $\bar{X}_{\text{nega}}=2.92 (3.94), \bar{X}_{\text{posi}}=-0.46 (3.33), t=3.50, df=44, P<.01$ )。また、ポジティブな期待児童の高成績を低成績より有意に強く内的な方向に帰属していたが ( $t=5.82, df=44, P<.001$ )、ネガティブな期待児童の成績の高低間には差はみられず、いずれも内的な方向で帰属されていた。

なお、2次の交互作用は有意ではなく、他の1次の交互作用も有意ではなかった。しかし、児童の成績の主効果は有意であり、高成績の方が低成績より強く内的な方向に帰属されることが示された ( $\bar{X}_{\text{hi-p}}=3.63 (3.84), \bar{X}_{\text{lo-p}}=1.23 (4.02)$ )。

\* posi はポジティブ期待児童を意味し、nega はネガティブ期待児童を意味する。( ) は SD を表わす。

\*\* hi-pは高成績を、lo-pは低成績を意味する。

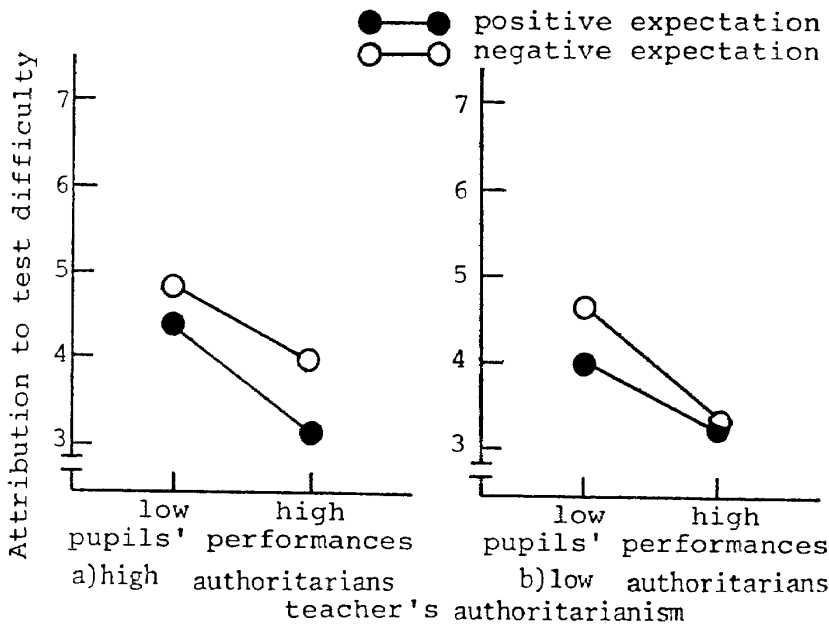


FIG. 3 Attribution to test difficulty

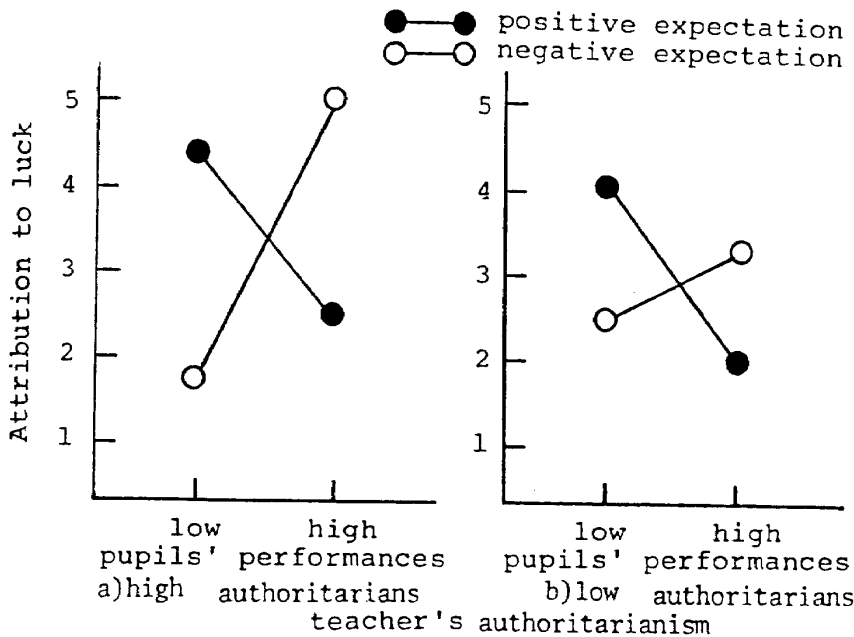


FIG. 4 Attribution to luck

考 察

教師期待と児童の成績の有意な交互作用は能力、運および内的-外的次元において見出された。これは、天根・古城 (1980) の結果と一致し、内的か外的かという原因特性に応じて予測された方向性をもっていた。教師は、ポジティブな期待児童の高成績に対して、ネガティブな期待児童のそれに対する以上にその原因を内的要因に帰属し、ポジティブな期待児童の低成績に対しては、ネガティブな期待児童のそれに対する以上にその原因を外的

要因に帰属することが見出されたわけである。このことから、児童がもたらす新情報 (算数テストの成績) が当初の期待を確認するときばかりでなく、確認しないとき (ポジティブな期待児童が低成績を獲得したり、ネガティブな期待児童が高成績を獲得したとき) でさえ、その原因帰属過程は既に形成された教師期待の影響を直接的に受け、教師期待に準拠した方向性をもつといえよう。したがって、教師は、一般に、教師期待を確認する方向で児童の達成行動を解釈すると考えられる。これは、教師期待を安定させる役割を果たす一種の心的機制として考えることが可能である。本研究結果は、既に形成された教師期待が教師の認知過程を規定する枠組になるという意味で、教師期待効果の生起過程の微視的ステップに関する実験的証拠を提出している。

このように、教師期待と原因帰属過程は密接で強固な関係を有することが示されたが、さらに本研究では、教師の権威主義傾向によってこの関係がどのように変化するかという問題が検討された。その結果、能力に対する原因帰属において、教師期待と児童の成績の交互作用が教師の権威主義傾向の程度によって変動することが見出された。すなわち、権威主義傾向が高い教師においては、低い教師と比較すると、教師期待と児童の成績の交互作用がかなり顕著であった。高権威主義傾向の教師は、ポジティブ期待児童の低成績に対して、その児童の能力を肯定的に認め、ネガティブ期待児童のそれに対して、能力を否定する方向で帰属していた。つまり、新情報が教師期待を確認する条件および確認しない条件の

それぞれにおいて、権威主義傾向の高い教師の原因帰属過程は、低い教師のそれと比較すると、当初の期待により強く規定されるということが部分的に認められたわけである。これに関しては、運に対する帰属にもその傾向の一端が示されている。

これらのことから、教師の権威主義傾向は教師期待と原因帰属過程の間に強い影響を及ぼすと考えられる。権威主義傾向が高い教師は、期待形成後に出現する児童の新情報が期待を確認するときだけでなく、確認しないときでさえ、その期待に固執しステレオタイプの認知

をするため、彼の原因帰属過程は期待に準拠した方向性をもつことになると考えられる。また、この原因帰属過程はさらに当初の期待を強化すると思われる。したがって、権威主義傾向が高い教師の期待は安定性を保ち、その期待に基づいて、児童・生徒に対し常に一貫した行動がとられると推測される。他方、それが低い教師は、相対的にはあるが、期待にとらわれず新情報をそれ自体独立のものとして認知する傾向をもつため、新情報が期待を確証するときでさえ、期待が原因帰属に対してそれほど強い規定力をもたないと考えられる。

以上から、教師期待効果は権威主義傾向が高い教師の学級において出現しやすく、それが低い教師の学級では出現しにくいと推論できるかもしれない。さらに、教師の権威主義傾向が認知的柔軟性とかなり等価的であるという本研究の仮定に立つと、教師期待効果は認知的柔軟性が相対的に低い教師において生じやすいと考えられ、Brophyら(1974)の指摘は間接的に支持されるといえよう。しかし、厳密には、両者が真に等価的であるか否かは今後の研究に待たねばならない。また、この種の教師の個人差と教師期待効果の関連性についての実験的証拠を導き出すためには、それらの教師群と児童に関する長期的観察に基づいた研究を行わねばならない。加えて、この種の個人差を考慮し、教師期待効果に関する従来の諸研究を再検討する必要もあろう。しかし、いずれにしても、本研究は教師期待効果の生起メカニズムの究明において、興味深い示唆を与えていると思われる。

ところで、本研究では、各児童に対してテスト結果をフィードバックする際に教師が与えると予想される言語的強化行動のリストを用意し、期待児童に対していずれの強化行動を行うかを教師にチェックさせた。その結果、児童に与えられる強化行動は、教師期待あるいは教師の権威主義傾向によって異なることが部分的に見出された。しかし、このリストは十分に体系的なものとはいえず、明確な考察はできなかつた。今後は、この言語的強化行動を体系化し、教師期待、原因帰属の対応のもとで検討する必要がある。

さて、教師が何を手掛りとして期待を形成するかということは、井上・大沢・亀谷・佐々木・渡辺(1978)も言及しているところであり、非常に重要な問題であろう。元来、教師期待はさまざまな側面で考えられるが、達成行動に限定すると、能力の潜在性に対する教師の認知が教師期待形成の中核的役割を果たすと考えられるかもしれない。この推測は、本研究での能力原因において他の3原因より顕著な帰属差が見出されたこと、および天根らの結果などに基づいている。

努力およびテストの困難度に対する帰属については児童の成績の主効果が認められたが、天根らの研究と同様に、交互作用は見出されなかつた。努力やテストの困難度は、教師期待および権威主義傾向の影響を受けにくい原因特性であるかもしれない。能力の潜在性に対する教師の認知が期待形成の中核であると考えるとき、この結果は妥当のように思われる。あるいは、算数テストがかなり標準的であり、その成績は努力よりもむしろ能力に依存するという、いわば課題特性の認知が、比較的これら両原因に対する帰属を統制したのかもしれない。天根らも指摘しているように、帰属者のさまざまな認知によって、帰属される原因の顕現性が異なるといえよう。

本研究は教師期待と原因帰属過程の関係が教師の権威主義傾向によってどのような影響を受けるかという問題を検討するために計画された。しかし、教師の性および児童の性についての体系的検討は行っておらず、また、教師の年齢構成についても考慮しなかつた。若年教師との比較も意義あると思われる。さらに、実験的には困難であるが、児童の達成行動が一過的でなく連続的に行われ、しかも変化をともなった結果が出現するとき、教師期待がどのように修正され、原因帰属がどのように変化するか、それに対応してどのような強化行動がなされるかという過程が、教師の個人差の観点から検討されなければならない。他方、教師の処遇(強化行動)に対する児童・生徒の認知、感情、および以後の行動についての検討も興味深い問題であると思われる。

## 文 献

- 天根哲治・古城和敬 1980 教師期待と児童の成績に対する教師の原因帰属 広島大学教育学部紀要, 29, 91—96.
- 天根哲治・吉田寿夫 1981 教師の児童認知に関する研究(Ⅱ) 中国・四国心理学会論文集第14集, 77.
- 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.
- Chaikin, A., Sigler, E., & Derlega, V. 1974 Non-verbal mediators of teacher expectancy effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 144—149.
- 藤沢 稗・浜田哲郎 1961 Fスケールによる人格の研

- 究1 教育社会心理学研究, 2, 35-46.
- Hastorf, A., Schneider, D. J., & Polefka, J. 1970 Person perception. In C. A. Kiesler (Ed.), *Topics in social psychology, Vol. 2*. Reading, Mass. : Addison-Wesley. 高橋雅春(訳) 1978 対人知覚の心理学 広田君美(監修) 現代社会心理学の動向 2 誠信書房
- 井上健治・大沢啓子・亀谷秀樹・佐々木正宏・渡辺孝憲 1977 教師の期待効果に関する研究 東京大学教育学部紀要, 17, 59-76.
- 西山俊彦 1972 カリフォルニア権威主義尺度の次元性の研究 心理学評論, 15, 351-364.
- 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.
- Rothbart, M., Dalfen, S., & Barrett, R. 1971 Effects of teacher's expectancy on student-teacher interaction. *Journal of Educational Psychology*, 62, 49-54.
- Rubovits, P., & Maehr, M. 1971 Pygmalion analyzed: Toward an expectation of the Rosenthal-Jacobson findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19, 197-203.
- 瀧野千春 1965 分散分析における単純効果の検定について 奈良学芸大学紀要, 13, 163-170.
- Weiner, B., Heckhausen, H., Meyer, W., & Cook, R. E. 1972 Causal ascriptions and achievement behavior: A conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 239-248.
- 吉田寿夫・天根哲治 1980 外国人に対する認知過程の個人差に関する研究 中国・四国心理学会論文集第13集, 103.

<付記>

本稿の作成にあたりご指導下さいました広島大学教育学部小川一夫教授に厚く感謝いたします。また、本研究にご協力いただいた小学校の先生方に心よりお礼申し上げます。

(1981年12月21日受稿)



## ABSTRACT

### TEACHER EXPECTATION, AUTHORITARIANISM, AND ATTRIBUTIONS OF CAUSALITY FOR PUPILS' PERFORMANCES

Kazunori Kojo, Tetsuji Amane, and Atsushi Aikawa

The present study was to investigate the influences of teacher expectation and authoritarianism on their attributions of causality for pupils' performances. Subjects were twenty-four school teachers (15 males and 9 females). Half of them were assigned to a high authoritarian group, and the others to a low authoritarian group, based on their self-rating scores on reconstructed authoritarian personality scales.

All teachers were interviewed as to their expectations for each of their pupils. At the same time, a standardized arithmetic test was administered to all the pupils in their classrooms.

Considering the interview data, 2 pupils with positive expectation ratings and 2 pupils with negative expectation ratings were selected in each class as the targets for this experiment. Selected pupils were assigned to one of four conditions on the basis of both their performances on the arithmetic test and the direction of teacher expectation, i. e. positive expectation-high performance, positive expectation-low performance, negative expectation-high performance, and negative expectation-low performance.

Teachers were informed of all targets' test performances, and were then asked to rate the effects of causal factors (ability, effort, test difficulty, and luck) on pupils' performances, using 7-point scales.

Resultant findings:

- (1) Teachers tended to attribute high performances by positive-expectation pupils to internal factors much more than those of negative-expectation pupils, and low performances by positive-expectation pupils to external factors much more than those of negative-expectation pupils. That is, pupils' performances were attributed in the direction of confirming teachers' preestablished expectations.
- (2) It was partly found that the relation between teacher expectation and causal attribution for pupils' performances was influenced by teacher's authoritarianism. That is, high authoritarian teachers tended to attribute the causality for pupils' performances in the direction of confirming teachers' preestablished expectations more strongly than did low authoritarian teachers.

These findings were discussed from the viewpoint of teacher expectation effects.