

幼稚園教育実習における原因帰属が実習生の 動機づけに及ぼす効果についての検討

足立 邦子・小林美沙子・豊田 弘司

The effects of causal attribution by contingency between an effort and a result
on motivation in students of the teaching practice in kindergarten.

Kuniko Adachi, Misako Kobayashi, Hiroshi Toyota

豊岡短期大学 論集

第 14 号 別 冊

平成 30 年 2 月 28 日 発 行

幼稚園教育実習における原因帰属が実習生の動機づけに及ぼす効果についての検討

The effects of causal attribution by contingency between an effort and a result on motivation in students of the teaching practice in kindergarten.

足立 邦子・小林 美沙子・豊田 弘司

Kuniko Adachi・Misako Kobayashi・Hiroshi Toyota

本年度は保育・教育の基本文書（幼稚園教育要領，保育所保育指針，幼保連携型認定こども園教育・保育要領）改訂を周知する年である。保育者養成機関においては，保育者養成のための教育相談・学習指導・カリキュラム開発に役立つ研究が求められる。そこで本研究では，幼稚園教諭養成を目的とする教育課程において重要な位置づけとなる教育実習を取り上げ，実習後の指導に関わる理論的な枠組みについて検討する。従来の実習指導においては，実習へ行くまでの事前指導が強調され，事後指導については関心が薄かったという背景がある（豊田，1985）。豊田（1987，1988）は，実習後の指導に役立つ理論的な枠組みとして原因帰属理論を用い，この枠組みが事後指導に有用であることを提案している。

原因帰属理論とは Heider (1958) が提唱した，自分自身や他者の行動する動機を帰属する過程に関する研究を指す。Heider の帰属に対する捉え方について，Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest, & Rosenbaum (1971; Weiner, Heckhausen, Meyer, & Cook, 1972) は認知的な側面を強調し認知的帰属理論を提案している。さらに Weiner (1979; 奈須, 1988) は Table 1 に示すように，成功・失敗の原因帰属が内的か外的か（個人に内在する要因か外在する要因か），原因が安定しているか不安定か，原因が統制可能か否かという3つの次元に基づいて行われると考えた。たとえば，テストの成績が悪かったことを一時的な努力に帰属し，今回は努力が不足していたと考えたならば，内的・不安定・統制可能な原因であ

Table 1

原因の位置・安定性・統計可能性次元の組み合わせによる成功・失敗の認知的要因
(Weiner, 1979; 奈須, 1988)

	統制可能		統制不可能	
	安定	不安定	安定	不安定
内的	普段の努力	一時的な努力	能力	気分
外的	教師の偏見	他者の日常的でない援助	課題の困難度	運

るから、次回は頑張ればうまくいくかもしれないという期待を生じさせ、意欲を高める。一方で、能力に帰属し、能力が足りなかったからと考えたならば、内的・安定・統制不可能な原因であるから、次回頑張ったとしてもうまくいかないという失望を生じさせ、意欲が低下する。すなわち、原因帰属の仕方が、その後の期待や感情に影響し、さらに先の行動に影響すると考えられる。豊田 (2016) は、大学生を対象に、努力して成功した場合、努力せず成功した場合、努力したが失敗した場合、努力せず失敗した場合の4つの仮想場面を設定し、努力と結果の随伴性と、そのときの感情及び次への動機づけについて検討した。さらに豊田・川崎 (2017) は、同様の4つの仮想場面を設定し、そのときの感情、次への動機づけに加え、原因帰属について検討した。その結果、努力帰属評定値と意欲度 (動機づけ) 評定値との間に正の相関関係を見いだしている。すなわち、努力に帰属することによって動機づけが高まることを示し、努力帰属の重要性を示した従来の研究 (Dweck, 1975) を追認した。

豊田 (2016) と豊田・川崎 (2017) では、努力と成功についての仮想場面で評定している。本研究では、幼稚園教諭養成の教育課程における教育実習という現実場面での原因帰属が動機づけに及ぼす効果を明らかにする。具体的には、豊田・川崎 (2017) が用いた調査項目を用い、努力と結果が随伴している場合 (随伴場面) と、それらが随伴していない場合 (非随伴場面) との間における感情、原因帰属及び次への動機づけについて比較する。また、4つの帰属 (内的要因: 努力・能力, 外的要因: 課題の困難さ・運) それぞれと、次への意欲度 (動機づけ) との関係についても検討する。

結果の予想

豊田・川崎 (2017) を参考に、本研究における結果に関して、次の6つを予想した。¹

随伴場面と非随伴場面における評定値

- (1) 努力と成績が随伴している場面は、努力と成績が随伴していない場面よりも感情評定値 (より「いい感じ」とする評定値) が高くなるであろう。
- (2) 努力と成績が随伴している場面では努力と成績が対応しているので、努力と成績が随伴していない場面よりも努力帰属評定値が高くなるであろう。
- (3) 努力と成績が随伴していない場面では、努力と成績が随伴している場面よりも、内的・安定・統制不可能な原因の能力帰属評定値や課題の困難さ帰属評定値は高くなるであろう。また、外的・不安定・統制不可能な原因の運帰属評定値が高くなるであろう。
- (4) 努力と成績が随伴していない場面よりも努力と成績が随伴している場面の方が、意欲度評定が高くなるであろう。

原因帰属の仕方と意欲の相関関係

¹ 豊田 (2016) と豊田・川崎 (2017) において設定された仮想場面は、努力して成功した場合、努力せず成功した場合、努力したが失敗した場合、努力せず失敗した場合の4場面であった。本研究においては、努力して成功した場合と努力したが失敗した場合の2場面での検討である。これは調査対象者のうち「努力しなかった」と回答した対象者が1名であり、努力せず成功した場合と努力せず失敗した場合の2場面を検討することができなかったためである。

(5) 努力して成績が良かった（成功した）場合

成績が良かったのは、努力したからという努力帰属をすれば、次の実習においてもこの調子で頑張ろうと思う。したがって努力帰属が高いほど次の実習への意欲も高くなるであろう。すなわち、努力帰属評定値と次回への意欲度評定値との間には正の相関が認められるであろう。

(6) 努力したが成績が悪かった（失敗した）場合

成績が悪かったのは、自分の努力が足りなかったからと努力帰属すれば、次の実習ではもっと努力して頑張ろうと思う。したがって努力帰属が高いほど次の実習への意欲も高くなるであろう。すなわち、努力帰属評定値と次回への意欲度評定値との間には正の相関が認められるであろう。

方 法

調査対象者

調査対象者は、N県下の保育系専門学校に在籍する学生54名であった。これらの学生は、2017年6月初旬の2週間、幼稚園教育実習に臨んだ学生であった。調査対象者54名のうち、5名については、次の理由によりデータの分析から削除した。調査対象者には4名の男子学生が含まれていたが、当該の専門学校における男女の比率は1:9であり、性差を検討するにはサンプル数が少ないことから、この男子学生4名を削除した。残りの1名は「努力しなかった」と回答した女子学生であった。「努力しなかった」と回答した学生がこの学生1名であったため分析から削除した。したがって、本研究では女子学生49名（平均年齢19.49歳、SD=0.95歳、範囲=19~24歳）を分析対象とした。

調査内容

本研究では、豊田・川崎（2017）による調査項目を用いた。豊田・川崎は、ある試験において、努力して良い結果の場合、努力せずに良い結果の場合、努力して悪い結果の場合、努力せずに悪い結果の場合の仮想4場面を設定し、それぞれの場面において、そのときの感情、4つの原因帰属（努力、能力、課題、運）、次の実習に向けてどの程度努力するかという意欲度評定を6段階で評定してもらっている。本研究では、豊田・川崎（2017）のような仮想場面ではなく、実際に教育実習に臨んでどうであったかという現実場面について問うものであった。

調査時期と手続き

調査は、2017年7月15日と20日であった。教育実習指導の時間を活用し、無記名式で集団的に実施した。調査実施に先立ち、調査目的、参加が任意であること、プライバシーの保護、授業の成績には無関係であることなどについて説明した。調査対象者は、まず、実習中「努力したか、しなかったか」と実習先幼稚園からの評定が「良かったか、悪かったか」について回答した。次に調査対象者は、「努力した／成績が良かった」、「努力した／成績が悪かった」、「努力しなかった／成績が良かった」、「努力しなかった／成績が悪かった」という4通りのうち、自分が回答したいいずれか1つの場面

の質問項目に回答した。質問項目は、豊田・川崎 (2017) による、そのときの感情、4つ (努力、能力、課題、運) の原因帰属、次の実習に向けてどの程度努力するかという意欲度を尋ねる6項目であった。ただし、4つの原因帰属を尋ねる項目において、成績が「良かった」と回答した場合は「努力したから」、「能力が高かったから」、「課題が簡単だったから」、「運が良かったから」とした。一方で、成績が「悪かった」と回答した場合は文脈に違和感がないよう「努力が足りなかったから」、「能力が低かったから」、「課題が難しかったから」、「運が悪かったから」とし、それらの評定値はすべて逆転項目として扱った。

結果と考察

基本統計量

Table 2 に「努力した／成績が良かった」と回答した群 (以下では随伴群と呼ぶ) と「努力した／成績が悪かった」と回答した群 (以下では非随伴群と呼ぶ) における、成績を見たときの感情評定、

Table 2
感情、4つの原因帰属及び意欲度評定の平均とSD、4つの原因帰属と意欲度評定値の関係 (r)

(1)

成績良かった					成績悪かった				
		努力した		努力しなかった			努力した		努力しなかった
		随伴		非随伴			非随伴		随伴
感情	n=26	M	4.19	—	n=23	M	2.65	—	
		SD	0.92	—		SD	0.56	—	
帰属 努力	n=26	M	4.46	—	n=23	M	3.09	—	
		SD	0.80	—		SD	1.21	—	
		r	.49*	—		r	-.37	—	
能力	n=26	M	3.12	—	n=23	M	2.83	—	
		SD	1.12	—		SD	0.82	—	
		r	.31	—		r	-.02	—	
課題	n=26	M	3.23	—	n=23	M	3.96	—	
		SD	1.28	—		SD	0.95	—	
		r	.07	—		r	-.03	—	
運	n=26	M	3.31	—	n=23	M	4.91	—	
		SD	1.26	—		SD	1.02	—	
		r	-.07	—		r	.27	—	
意欲度	n=26	M	5.35	—	n=23	M	5.43	—	
		SD	0.78	—		SD	0.77	—	

* $p < .05$

注1) 本研究において「成績良かった・努力しなかった」と回答した調査対象者はいなかった。また「成績悪かった・努力しなかった」と回答した学生は1名であったため、分析から削除した。

注2) 「成績が悪かった」と回答した対象者の4つの帰属の評定値はすべて逆転項目とした。

4つの帰属に関する評定、次回の教育実習への意欲度評定の平均値、及び4つの原因帰属評定値と次回の教育実習への意欲度評定との間の相関係数とその有意性を示した。

感情評定

随伴群と非随伴群との間における、成績を見たときの平均感情得点、次回への平均意欲度得点それぞれについて t 検定を行い、群間における平均値の差を検討した。成績を見たときどのような気持ちであったかという感情評定値は、随伴群の方が非随伴群よりも有意に高い評定をした ($M=4.19$ vs. 2.65), ($t = 6.82, p=.00, d=1.99$)。努力して成績が良ければ快感情をもち、努力したにも関わらず成績が悪ければ不快感情をもつ傾向が示された。これは、努力のある場合、成績が良かったこと（成功）と悪かったこと（失敗）による感情評定への影響が大きくなることを示唆する（豊田・川崎, 2017）。

4つの原因帰属評定

随伴群と非随伴群との間における、成績を見たときの平均努力帰属得点、平均能力帰属得点、平均課題困難度帰属得点、平均運帰属得点それぞれについて t 検定を行い、群間における平均値の差を検討した。努力帰属評定において、努力をして成績が良かったと回答した随伴群の方が努力をしたにも関わらず成績が悪かったと回答した非随伴群よりも有意に努力帰属評定が高かった ($M=4.46$ vs. 3.90), ($t = 4.64, p=.00, d=1.35$)。努力と成績が随伴している場合の方がそうではない場合よりも、自分の努力を高く評定することがわかった。豊田（2016）と豊田・川崎（2017）と同様に、自分の努力と結果が随伴している方がそうでないよりも努力評定が高くなり、努力と成績の随伴性が感情や次回への意欲に重要であることが示された。能力帰属評定において、努力をして成績が良かったと回答した随伴群と、努力をしたにも関わらず成績が悪かったと回答した非随伴群との間には有意な差はなかった ($M=3.12$ vs. 2.83), ($t = 1.00, p=.32, d=0.29$)。この結果は、豊田・川崎（2017）において努力をした場合、成績が良かった方が悪かったよりも能力帰属評定値が高くなったことと一致しなかった。ただし、両群の評定値は自分の能力を高く評定するものではなく、成績が良くても悪くても能力にはあまり帰属しない傾向があるといえる。課題難易度帰属評定において、努力をして成績が良かったと回答した随伴群よりも努力をしたにも関わらず成績が悪かったと回答した非随伴群の方が、有意に帰属評定が高かった ($M=3.23$ vs. 3.96), ($t = -2.18, p=.03, d=0.64$)。豊田・川崎（2017）と同様に、課題の難易度は努力と結果が随伴していない方がしているよりも易しかったと評定されることがわかった。運帰属評定において、努力をして成績が良かったと回答した随伴群よりも努力をしたにも関わらず成績が悪かったと回答した非随伴群の方が、有意に運帰属評定が高かった ($M=3.31$ vs. 4.91), ($t = -4.76, p=.00, d=1.39$)。

したがって努力と結果の随伴性は、努力帰属だけではなく、課題難易度帰属にも影響を与えることが示された。しかし、本研究における能力帰属に、努力と結果の随伴性の効果は認められなかった。これは、調査対象の学生たちの自己評価の表れ、すなわち自信のなさに起因するのかもしれない。運

帰属においては、両群とも評定値からみると、運が良かったもしくは悪かったと思っていないことを示している。ただし、成績が悪かった群の方が良かった群よりも運が悪かったことへの帰属の程度は低いといえよう。

意欲度評定

次回の実習への意欲を評定した意欲度評定において、随伴群と非随伴群との間に有意な差はなかった ($M=5.35$ vs. 5.43), ($t = -.39, p=.70, d=0.10$)。本研究における両群の評定は 5.00 (かなり努力する) を超える値となり、どちらの群も次回への意欲度が高く評定された。努力と成績が随伴していない場面では努力と成績が随伴している場面よりも意欲度評定が低下すると予想したが、そうはならなかった。それは、努力帰属評定値において両群とも高い評定がされており、それに伴い、努力帰属が高まれば意欲度も高くなることを反映している。

原因帰属の行われ方と意欲度評定の相関関係

努力帰属と意欲度評定 随伴群における努力帰属と次回への意欲度評定との間に有意な正の相関が認められ、努力帰属が高くなれば次への意欲の高まることが示された ($r=.49, p=.01$)。これは豊田・川崎 (2017) における結果と一致する。実習中努力したので良い成績が取れ、次の実習においてもこの調子で頑張ろうという意欲の表れと考えられる (豊田・川崎, 2017)。しかし、非随伴群における努力帰属と次回への意欲度評定との間の相関係数は有意傾向にとどまったが、実質的には中程度の値が得られた ($r=-.37, p=.09$)。豊田・川崎 (2017) からすれば、努力したのに成績が悪かった場合、自分の努力が足りなかったから成績が悪かったと帰属すれば次回の実習ではもっと努力して頑張ろうと思い、努力帰属が高まれば次回への意欲も高まると考えられた。そして、豊田・川崎 (2017) では男子学生において正の相関が認められ、上記の予想が支持されている。すなわち、自分は努力が足りなかったから成績が悪かったと帰属すれば、次回の教育実習への意欲が高くなることを示している。豊田・川崎 (2017) において非随伴条件の女子学生では有意な相関が認められておらず、その関係が明確にはなっていない。本研究では負の相関の有意傾向が認められたことから、成績が悪かった場合に努力不足に帰属すると、次への意欲が低下する可能性が示された。本研究の参加者は女子のみなので、先の研究の結果と併せて考えると、性差が反映されているのかもしれない。

統制不可能な要因 (能力・課題の困難度・運) への帰属と意欲度評定 随伴群における能力帰属と次回への意欲度評定との間、運帰属と次回への意欲度評定との間において有意な相関は認められなかった ($r=.13; r=-.07$)。これらは、豊田・川崎 (2017) と一致する結果であった。また、随伴群における課題難易度帰属と次回への意欲度評定との間にも有意な相関は認められなかった ($r=.07$)。これは、豊田・川崎 (2017) において有意な負の相関 ($r=-.26, p<.05$) があったことに反する結果であった。さらに、非随伴群における能力帰属と次回への意欲度評定との間、課題難易度帰属と次回への意欲度評定との間において有意な相関は認められなかった ($r=-.02; r=-.03$)。これらは、豊田・川崎 (2017) と一致する結果であった。非随伴群における運帰属と次回への意欲度評定との間にも有意な相関は認

められなかったが ($r=.27$)、豊田・川崎 (2017) では有意な負の相関 ($r=-.30, p<.01$) が認められている。このように本研究では、随伴群と非随伴群ともに統制不可能な3つの要因それぞれと次回への意欲度評定との間には有意な相関が認められなかった。

本研究のまとめと今後の課題

豊田 (2016) 及び豊田・川崎 (2017) において、感情評定や意欲度評定は、努力と成果が随伴している方が随伴していない場合よりも高く評定され、努力と成果が随伴性に対する認識が感情や意欲度 (動機づけ) にとって重要であることが示された。本研究においても、努力して成績が良かった場合と努力したにも関わらず成績が悪かった場合では、感情評定への差が大きくなることが示され、それが努力帰属の評定に反映された。次回への意欲度評定では、前者と後者との間で差が認められず、いずれの場合においても意欲度は高く評定された。

以上のように、本研究は豊田・川崎 (2017) の結果と一致する結果も得られたが、一致しない結果も得られた。不一致の原因は、本研究が教育実習という現実場面を用いた検討であることが一つの理由である。今後は、教育実習後の学生に聞き取り調査を行い、学生の認識傾向を確かめて、教育実習に関する帰属を検討するための調査形式や方法を考案することが必要である。

引用文献

- 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.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York : Wiley.
- 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.
- 豊田弘司 (1985). 幼稚園教育実習生における原因帰属 奈良保育学院研究紀要, 10, 15-30.
- 豊田弘司 (1987). 教育・保育実習生における原因帰属 保育学年報 1987 年版, 117-125.
- 豊田弘司 (1988). 保育実習生における原因帰属要因の情緒的意味 保母養成研究年報, 5, 193-199.
- 豊田弘司 (2016). 努力と成果の随伴性, 感情及び動機づけの関係 奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要, 2, 19-25.
- 豊田弘司・川崎弥生 (2017). 努力と成果の随伴性による原因帰属が動機づけに及ぼす効果 奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要, 3, 23-30.
- Weiner, B., Frieze, I.H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R.M. (1971). Perceiving the causes of success and failure. In E.E. Jones, D. Kanouse, H.H. Kelley, R.E. Nisbett, S. Valins, & B. Weiner (Eds.), *Attribution : Perceiving the causes of behavior*. New Jersey: General Learning Press.
- Weiner, B., Heckhausen, H., Meyer, W.U., & 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.

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