

資料

学業成績に対する中学生の認知

前田 洋一¹STUDENTS' COGNITION OF ACADEMIC ACHIEVEMENTS
IN JUNIOR HIGH SCHOOL

Yoichi MAEDA

A questionnaire, made up of 59 questions, was conducted on 652 students in grades 7 through 9 in a junior high school. The questionnaire was devised to determine student reasoning for poor test results on term examinations. The results of the questionnaire revealed that students' attributions to academic achievements were based on personal causality and controllability. External causality and uncontrollability were not seen by students as attributions to academic achievement. By factor analysis, this questionnaire was divided into 4 subscales: (1) "students' method of learning and effort input"; (2) "teachers' method of teaching and evaluating a test"; (3) "testing conditions"; and (4) "students' test-taking strategies". The correlation between academic achievements and the subscale scores varied. Male students with poor academic records attributed their poor test results to teachers' method of teaching and evaluating a test. This correlation score increased with each grade level in males.

Key words: cognition of test results, grade level difference, gender difference, academic achievements, junior high school students.

問題と目的

中学生は、数多くのテストを受けるが、生徒のあいだで最も関心のあるのが定期テストである。定期テストとは、1年3学期制の場合、各学期の中間および学期末に行われるテストのことである。定期テストの出題範囲は教科書の何頁から何頁までと教師が指定し、教えなかった内容や指定範囲外からの出題はない。つまり、定期テストの問題内容は、日々の授業内容を直接的に反映したものとなる。このテスト成績の検討によって、教師の授業のあり方を考察できる。また、授業内容から出題されることが、授業場面における管理運営に効果を発揮する。

生徒は、この定期テストの成績に特別な関心を払う。なぜなら、この定期テストの結果は、学年席次の算出や各教科の評定に直接的に反映し、最終的な高校進学時の内申書の基礎資料になるからである。合否に及ぼす内申書の比率は高い(学研, 1994)。楽しく興味があるから学ぶのが学校生活の一面であるが、それだけではない。多くの中学生は、テストで高得点を取ることが、将来の進路選択に重要な意味をもつと信じている。

学校教育におけるテストの問題については、古くは、テスト結果の返却方法についての橋本(1966)の実験が知られる。橋本(1966)は、答案を返却した後に自分の答えを検討させる条件や、答案を返却し講評を加え誤りを修正させる条件が、テスト結果を知らせない条件や○×だけの結果を知らせる条件よりも優れた成績を示すことを明らかにした。倉光(1980)は、高校生の英語・数学の答案返却時に、結果を点検するフィードバック

¹ 福井県教育研究所 (Fukui Prefectural Education Research Institute)

ク操作要因を検討した。中野(1986)は、小学生を対象にして、テスト返却後の時間配分について、学習者ペースと教授者ペースの両条件を対比した。これら諸研究は、テスト返却時に具体的な学習作業を行うことが、学習に促進的効果をもつことを強く示唆している。

それでは、テストを自らの学習のために積極的・促進的に利用するためには、どのような条件が必要なのだろうか。これには、自己効力(竹綱・鎌原・沢崎, 1988), 達成動機づけ(奈須, 1989), 原因帰属(速水, 1990), テスト不安(藤井, 1995)などのレビューにみるように、既に多くの研究がある。

さて、これら諸研究の取組みは意義深いのであるが、もう少し、教育評価的な部分に着目した視点から捉え直すことも可能である。本研究は、そのような立場からなされていて、中学生の学業成績への認知を調べたものである。

既に内申書との関連で論じたように、教師は成績評価を行い、生徒は成績評価を受ける。これはテストが実施され、その結果が主な情報として用いられ、最終的に学業成績として児童・生徒にフィードバックされる成績評価システム(鹿毛, 1992)である。つまり、教師、テスト、生徒の三者について、それぞれの視点を含んだ理由づけ・帰属因を総合的に検討することが、より現実の教育現場に密着したアプローチとなる。

これまでのテストに関する研究では、このような観点を強調した報告は等閑視される傾向がみられた。速水・伊藤・吉崎(1988)は、テスト失敗の場面では、その原因を模索する認知的活動が活発に成されると指摘しているが、まさしくそのとおりである。実際、大学生に過去を回顧させると、テスト問題・採点技法・教師自身への懐疑や批判がみられる(大野木・杉村, 1992)。これは、回想的データであるという欠点もあるが、この方法だからこそ得られたかもしれない特徴であろう。評価されるという事態から脱却した大学生時代だからこそ、当時の「教師—学業試験—生徒」の成績評価システムを、より冷静に、当時とは異なる総合的な視点から総括することができるのかもしれない。大野木・杉村(1992)の研究では、特定の理論に依拠せず、テスト成績が悪かった場合の理由づけに関する自由記述297項目を質問紙法59項目にまとめ、大学生に実施し、結果として、「教師の指導法・テストの出題採点」「自分の勉強法と努力」「自分のテスト中の解答方略」「自分のテスト中の心身のコンディション」「自分のやる気」の5因子を識別している。帰属理論等を適用した従来の調査的・実験的研究では、学習者の動機づけに

焦点が当てられているため、「教師の指導法・テストの出題採点」「自分のテスト中の解答方略」が、テスト成績の悪い理由として認知される次元は指摘されてこなかった。また、最近の研究(笠井・村松・保坂・三浦, 1995)では、より総合的な観点から無気力感の関連要因をみていくという視点が実証的に提案されている。

しかし、大野木・杉村の回想法による調査には、次のような欠点がある。1つに、調査対象が大学生であり、得られた結果は現時点での認知であるため、得られた結果が中学生の時点で意識される認知かどうか不明らかでない。2つに、原因帰属に大きな影響を与えると考えられる学業成績そのものとの対応が、検討要因として扱われていない。したがって、この結果を、短絡的に、そのまま現在の中学生の実態として受け入れるには疑問がある。

以上のようなことから、本研究では、このような点を克服するために、中学生自身に対して、彼らの質問項目を実施する。そのことにより、大学生において認知された、「教師の指導法・テストの出題採点」「自分の勉強法と努力」「自分のテスト中の解答方略」「自分のテスト中の心身のコンディション」「自分のやる気」の5因子が、現在の中学生ではどうなっているのかを新たに確認することができるだろう。また、あわせて、それら中学生のテスト結果に対する原因の認知が、実際の学業成績との間で、いかなる相関関係になっているのかを追究していくことができるだろう。

方 法

調査時期と対象 1993年12月に、学期末テストの成績を生徒に返却した時点で、大野木・杉村(1992)の59項目(3件法)を実施した。調査対象は、A県内の公立B中学校生徒652名であり、内訳は1年生222名(男子113名, 女子109名), 2年生209名(男子105名, 女子104名), 3年生221名(男子107名, 女子114名)である。A4版1枚表裏からなる調査用紙には、調査対象の学年、クラス、性別、出席番号、テストに関する質問項目(59項目)と回答欄が印刷されている。調査はクラス単位で、担任によって実施された。

手続 教示は次のようである。[先日、2学期の期末テストが行われましたね。あなたの試験結果はどうでしたか。自分の予想より良かった人も悪かった人もいます。いろいろテストを受けていくと、良いときもあれば悪いときもあるのが普通です。もし、今度の2学期の期末テストの成績が悪かった人は、どうして悪かったのか考えてみましょう。いろいろな理由

があると思います。

このアンケート用紙の下に、テストの結果が悪かったときのいろいろな理由が書いてあります。それぞれ、自分に当てはまらないときは「1」に、どちらともいえないときは「2」に、当てはまるときは「3」に○をつけてください。] さらに、調査時の留意点として、次のような教示を付加した。[2学期の期末テストの成績が良かった人は、いままでに受けたテストの中で、成績が悪かったときのことを思い出してアンケートに答えて下さい。]

なお、定期テストの成績との関係を見るために、調査は記名形式で行ったが、そのことによる実施上の制約が発生し、上記の手続となった。1つに、成績の悪い生徒に対して悪い理由だけを質問するのは、現場の教育的配慮からみて実施しにくい。そこで、上記のような緩衝的な教示でも、生徒各自がそれぞれの悪かったケースを想定して回答できると考えてこの教示を採用した。2つに、科目ごとに理由を質問しなかったが、もしそうすると、明らかに、特定の教科の教師を批判することになる。鹿毛(1992)のいう教育評価システムでは、生徒の回答にバイアスが関わることになると考え、この教示を採用した。

学業成績 学業成績は、1993年度の2学期までに行われた、当該学年次の4回の定期テスト(1学期中間・期末テスト、2学期中間・期末テスト)について、5教科(国語、社会、数学、理科、英語)の合計点を用いた。これらを偏差値に換算し、平均値(標準偏差)を、TABLE 1にまとめておく。

結果と考察

回答結果について、「当てはまる」「どちらともいえない」「当てはまらない」のカテゴリーの順に、3点、2点、1点と得点化を行い、以下の統計処理を施した。

1. 概観

学年ごと、性別ごと、および全体について項目得点を算出し、これを、TABLE 2にまとめた。

テスト結果に対する理由づけ・帰属因として、どのような項目が認知されやすく、認知されにくいかをみるために、1つの目安として平均値の上位10項目と下

位10項目を列挙する。まず、上位10項目からみていく。平均値の高い項目は、項目39「試験前のテスト勉強不足」(2.56)から順に、項目22「勉強の仕方が下手」(2.48)、項目11「計算ミス」(2.42)、項目12「問題が難しい」(2.37)、項目17「予習復習不足」(2.33)、項目13「頭が悪い」(2.28)、項目4「勉強不足」(2.26)、項目27「勘違い」(2.21)、項目43「テストの時間不足」(2.17)、項目41「テスト中の焦り」(2.16)であった。この内容をみると、努力、能力など、内的な要因や統制可能な帰属因が多い傾向がうかがえる。下位10項目についてみると、次のようになった。項目15「テストがあるのを知らなかった」(1.10)、項目23「テスト勉強はしない」(1.22)、項目46「違う教科の勉強をした」(1.30)、項目35「採点の際の教師の気分」(1.33)、項目31「試験中の気分」(1.33)、項目51「テスト中の腹痛」(1.34)、項目14「解答記入ミス」(1.35)、項目38「教師の説明不足」(1.39)、項目48「テスト中の集中不足」(平均値1.44)、項目32「テスト中の緊張」(1.46)。これらの内容は、採点にかかわる教師の気分やテスト中の心的要因、体調など、外的な要因や統制不可能なものが多い。

今度は、性別や学年の違いについてみていく。項目ごとに学年(3)×性別(2)の2要因分散分析を行ったところ、学年要因の主効果に有意性のみられた項目は15項目、性別要因の主効果に有意性のみられた項目は18項目、両要因の主効果とも有意であった項目は5項目(項目10、12、23、26、59)となった。

性別の主効果がみられた項目について順に示す(すべて $df=1,646$, 5%水準)。項目3 ($F=6.72$)、項目6 ($F=13.1$)、項目10 ($F=7.35$)、項目12 ($F=8.52$)、項目13 ($F=4.91$)、項目18 ($F=11.1$)、項目23 ($F=8.45$)、項目26 ($F=7.42$)、項目30 ($F=8.89$)、項目33 ($F=9.41$)、項目35 ($F=5.24$)、項目44 ($F=10.9$)、項目45 ($F=6.51$)、項目46 ($F=7.03$)、項目49 ($F=22.2$)、項目53 ($F=5.77$)、項目54 ($F=16.5$)、項目59 ($F=5.73$)。以上の18項目であった。これらの項目ごとに男女間の平均値の大小関係をみてみると、男子が有意に高い平均値を示している項目は、項目3、10、23、26、45、46で、その内容は「授業中の態度が悪い」「無計画な一夜漬け」「教科を間違えた」など内的な帰属因ばかりで、外的な帰属因はみられなかった。一方、女子の平均値が高い残りの項目をみてみると、「先生の教え方が悪い」「問題が難しい」「覚えることが多すぎる」など外的な帰属因が多かった。他方、学年差が有意であった項目を順に示す。ここでは下位検定の結果のみを示すことにする(すべて $df=2,646$, 5%水準)。項目10(2年<3年: $F=3.55$)、項目11(2年<3年:

TABLE 1 被験者の学業成績の平均値(標準偏差)

	1年	2年	3年
男子	47.9(10.4)	47.8(10.9)	48.1(10.7)
女子	52.1(9.16)	52.1(9.24)	51.7(8.68)

TABLE 2 テスト結果の原因帰属に関する平均値と標準偏差

	1 年		2 年		3 年		全体(N=632)
	男子(N=113)	女子(N=109)	男子(N=105)	女子(N=104)	男子(N=107)	女子(N=114)	
1 せっかく勉強したところが、テストに出なかったから	2.03(0.70)	2.08(0.65)	2.08(0.63)	1.91(0.71)	1.99(0.72)	2.02(0.64)	2.03(0.68)
2 1日に何教科もテストがあるので、ひとつに集中できなかったから	2.07(0.75)	2.02(0.69)	1.97(0.73)	2.05(0.76)	1.97(0.83)	2.05(0.77)	2.05(0.76)
3 授業中、まじめに聞いていなかったから	2.12(0.70)	2.01(0.65)	2.09(0.76)	1.96(0.71)	2.02(0.78)	1.86(0.67)	2.00(0.72)
4 先生の説明はよくわかったが、その後の勉強不足で忘れてしまったから	2.17(0.74)	2.33(0.70)	2.26(0.68)	2.20(0.74)	2.32(0.74)	2.30(0.70)	2.26(0.72)
5 全然、テスト勉強をやる気がなかったから	1.71(0.73)	1.78(0.77)	1.76(0.74)	1.75(0.76)	1.66(0.73)	1.59(0.71)	1.71(0.74)
6 先生の教え方が悪いから	1.43(0.61)	1.68(0.59)	1.55(0.60)	1.66(0.60)	1.44(0.59)	1.60(0.65)	1.56(0.61)
7 嫌いな教科だから	2.05(0.73)	2.13(0.75)	2.18(0.70)	2.02(0.74)	2.06(0.79)	2.18(0.76)	2.13(0.75)
8 いつもならわかるのに、ど忘れしてしまったから	1.84(0.76)	1.69(0.65)	1.88(0.67)	1.88(0.75)	1.91(0.71)	1.88(0.71)	1.84(0.71)
9 授業などで先生が、自分の考えしか受けつけないから	1.64(0.54)	1.54(0.60)	1.58(0.57)	1.59(0.62)	1.58(0.60)	1.52(0.57)	1.57(0.58)
10 計画を立てて勉強せず、まったくの一夜づけだったから	1.90(0.71)	1.68(0.74)	1.81(0.75)	1.72(0.78)	2.04(0.75)	1.88(0.75)	1.84(0.75)
11 うっかり計算ミスをしてしまったから	2.40(0.70)	2.47(0.73)	2.21(0.82)	2.37(0.79)	2.49(0.65)	2.58(0.66)	2.42(0.73)
12 問題が難しかったから	2.28(0.67)	2.43(0.61)	2.20(0.67)	2.38(0.64)	2.38(0.70)	2.51(0.61)	2.37(0.66)
13 自分の頭が悪いから	2.24(0.65)	2.38(0.64)	2.16(0.65)	2.22(0.62)	2.27(0.65)	2.40(0.62)	2.28(0.64)
14 うっかりして、解答を書く場所を間違えたから	1.23(0.52)	1.25(0.56)	1.44(0.71)	1.36(0.65)	1.40(0.70)	1.40(0.70)	1.35(0.65)
15 テストがあることを知らなかったから	1.07(0.32)	1.08(0.36)	1.16(0.48)	1.15(0.44)	1.07(0.28)	1.07(0.29)	1.10(0.37)
16 寝不足で調子がでなかったから	1.62(0.71)	1.70(0.76)	1.63(0.72)	1.63(0.70)	1.57(0.67)	1.55(0.64)	1.62(0.70)
17 毎日の予習復習をちゃんとしなかったから	2.23(0.79)	2.28(0.69)	2.46(0.72)	2.34(0.66)	2.40(0.70)	2.32(0.70)	2.33(0.71)
18 先生の教え方がいまいかんだから	1.39(0.57)	1.67(0.61)	1.55(0.62)	1.64(0.59)	1.51(0.59)	1.61(0.60)	1.56(0.60)
19 授業で習っていないところがテストに出たから	1.45(0.57)	1.58(0.76)	1.57(0.65)	1.69(0.70)	1.47(0.63)	1.52(0.69)	1.54(0.67)
20 テストの点の悪い教科の先生が嫌いだから	1.50(0.61)	1.53(0.59)	1.57(0.62)	1.69(0.73)	1.39(0.63)	1.51(0.62)	1.53(0.64)
21 テストの問題が何通りも解釈できる悪い問題だったから	1.67(0.63)	1.73(0.62)	1.67(0.60)	1.80(0.58)	1.69(0.59)	1.75(0.60)	1.72(0.61)
22 勉強の仕方が下手だから	2.47(0.66)	2.58(0.57)	2.43(0.65)	2.42(0.63)	2.44(0.66)	2.53(0.66)	2.48(0.64)
23 テストのための勉強はしないことにしている	1.22(0.50)	1.15(0.38)	1.36(0.59)	1.23(0.47)	1.23(0.47)	1.12(0.33)	1.22(0.47)
24 ヤマをはって、はずれてしまったから	1.67(0.74)	1.73(0.73)	1.68(0.69)	1.60(0.69)	1.55(0.69)	1.59(0.70)	1.64(0.71)
25 公式を暗記しなかったから	1.89(0.77)	1.77(0.77)	1.73(0.72)	1.64(0.72)	1.79(0.75)	1.76(0.80)	1.77(0.76)
26 はじめから、間違っていたから	1.77(0.77)	1.55(0.69)	1.56(0.69)	1.41(0.65)	1.64(0.72)	1.55(0.71)	1.58(0.71)
27 かん違いをして、答えてしまったから	2.15(0.82)	2.26(0.79)	2.07(0.79)	2.37(0.75)	2.31(0.81)	2.13(0.82)	2.21(0.80)
28 問題数が多くて、時間が足りなかったから	2.07(0.84)	1.99(0.87)	1.77(0.78)	2.06(0.80)	2.31(0.78)	2.23(0.78)	2.07(0.82)
29 問題のパターン(内容)がいままでとは急に変わったから	1.65(0.58)	1.77(0.68)	1.75(0.66)	1.73(0.66)	1.71(0.66)	1.75(0.70)	1.73(0.66)
30 最初の問題ができないので、その答えを使って解く問題ができなかったから	1.85(0.76)	1.96(0.78)	1.86(0.80)	2.11(0.78)	1.96(0.76)	2.14(0.80)	1.98(0.78)
31 試験中に気分が悪くなったから	1.25(0.53)	1.40(0.71)	1.36(0.65)	1.31(0.62)	1.37(0.64)	1.28(0.56)	1.33(0.62)
32 テストであがってしまったから	1.44(0.67)	1.47(0.66)	1.48(0.65)	1.43(0.69)	1.48(0.69)	1.45(0.69)	1.46(0.67)
33 先生が、大切なところをあまり強調してくれなかったから	1.44(0.58)	1.68(0.65)	1.46(0.62)	1.61(0.63)	1.54(0.60)	1.61(0.65)	1.56(0.63)
34 文章で答える問題は、採点するときに先生の考え方によって点数が変わってしまうから	1.66(0.70)	1.84(0.74)	1.66(0.65)	1.77(0.64)	1.71(0.70)	1.70(0.68)	1.72(0.69)
35 採点するときに先生の気分が良くなかったから	1.43(0.60)	1.37(0.57)	1.33(0.47)	1.23(0.45)	1.36(0.54)	1.25(0.46)	1.33(0.52)
36 風邪をひいて体調が良くなかったから	1.34(0.59)	1.57(0.77)	1.47(0.67)	1.44(0.65)	1.61(0.74)	1.58(0.73)	1.50(0.70)
37 テストの問題を解くのをすぐあきらめてしまったから	1.68(0.70)	1.75(0.72)	1.58(0.68)	1.58(0.69)	1.71(0.71)	1.51(0.74)	1.64(0.71)
38 授業中や放課後など質問しても、先生がわかるように説明しなかったから	1.39(0.57)	1.49(0.66)	1.36(0.54)	1.39(0.64)	1.41(0.61)	1.33(0.54)	1.39(0.60)
39 試験前のテスト勉強が足りなかったから	2.49(0.70)	2.60(0.67)	2.52(0.71)	2.53(0.71)	2.53(0.65)	2.66(0.61)	2.56(0.67)
40 テストの時、他のことが浮かんできて集中できなかったから	1.69(0.73)	1.77(0.77)	1.67(0.76)	1.67(0.78)	1.79(0.75)	1.75(0.76)	1.72(0.76)
41 時間が足りないと思ったら、あせってしまって、めちゃめちゃになってしまったから	2.16(0.77)	2.11(0.86)	2.11(0.73)	2.07(0.77)	2.23(0.72)	2.24(0.79)	2.16(0.78)
42 うっかりして、記号で答えないといけなのに、ことばで答えたから	1.62(0.82)	1.56(0.80)	2.08(0.84)	2.26(0.89)	1.84(0.81)	1.91(0.90)	1.87(0.88)
43 テストの時、1つの問題にいつまでもかかって時間がなくなったから	2.18(0.80)	2.02(0.82)	2.07(0.82)	2.17(0.78)	2.33(0.81)	2.27(0.79)	2.17(0.81)
44 問題の意味をかん違いしていたから	2.12(0.79)	2.20(0.83)	1.96(0.83)	2.32(0.71)	2.06(0.80)	2.24(0.78)	2.15(0.80)
45 テスト前夜に好きなテレビを見てしまったから	2.00(0.81)	1.83(0.86)	2.04(0.89)	1.80(0.82)	1.84(0.74)	1.75(0.85)	1.88(0.83)
46 時間割を間違えてしまい違う教科の勉強をしてしまったから	1.34(0.59)	1.25(0.55)	1.36(0.64)	1.23(0.53)	1.39(0.63)	1.25(0.59)	1.30(0.59)

47 何度教えてもらってもわからなくて、テストの日がきてしまったから	1.73(0.69)	1.95(0.77)	1.76(0.77)	1.64(0.75)	1.74(0.71)	1.90(0.81)	1.79(0.76)
48 テスト中、先生がウロウロするので、テストに集中できなかったから	1.35(0.56)	1.50(0.66)	1.42(0.62)	1.39(0.61)	1.45(0.68)	1.53(0.68)	1.44(0.64)
49 テスト勉強で覚えることが多すぎて、頭が混乱してしまったから	1.97(0.76)	2.28(0.76)	1.94(0.75)	2.16(0.77)	1.96(0.76)	2.26(0.73)	2.10(0.77)
50 大ざっぱな程度の勉強だけで、細かく覚えなかったから	2.12(0.75)	2.06(0.68)	2.01(0.78)	2.00(0.76)	2.12(0.75)	2.09(0.77)	2.07(0.75)
51 テスト中の腹痛で、解答に集中できなかったから	1.27(0.55)	1.37(0.68)	1.37(0.65)	1.35(0.65)	1.45(0.66)	1.27(0.58)	1.34(0.63)
52 授業の座席の隣の辺に騒ぐ人がいて、よく授業に集中できなかったから	1.59(0.73)	1.56(0.75)	1.51(0.70)	1.65(0.68)	1.39(0.58)	1.44(0.68)	1.52(0.69)
53 広く浅い出題傾向で、勉強していないところの配点が高かったから	1.99(0.73)	1.93(0.65)	1.82(0.66)	2.03(0.68)	1.78(0.66)	2.02(0.68)	1.93(0.68)
54 深く狭い出題傾向で、勉強していないところの配点が高かったから	1.85(0.71)	1.96(0.62)	1.82(0.65)	1.99(0.63)	1.69(0.65)	2.01(0.62)	1.89(0.64)
55 先生の言った通りに書かないと点をくれなかったから	1.67(0.71)	1.71(0.76)	1.51(0.57)	1.64(0.62)	1.49(0.64)	1.50(0.66)	1.58(0.67)
56 苦手な教科なので勉強をあとまわしにしていたから	1.97(0.81)	2.06(0.80)	2.05(0.85)	1.91(0.83)	2.06(0.76)	1.98(0.81)	2.00(0.81)
57 中学に入学したときから成績が悪かったから	1.83(0.76)	1.97(0.67)	1.88(0.65)	1.89(0.70)	1.79(0.75)	1.92(0.67)	1.88(0.70)
58 自分が思ったテストの簡単さとテストが違っていったから	1.76(0.66)	1.79(0.61)	1.66(0.69)	1.61(0.57)	1.76(0.64)	1.83(0.63)	1.74(0.64)
59 わかったつもりでも本当はわかっていなかったからテストはできなかった	1.96(0.75)	2.13(0.74)	2.08(0.78)	2.12(0.73)	2.21(0.74)	2.40(0.70)	2.15(0.75)

F=6.12), 項目12 (2年<3年: F=3.16), 項目14 (1年<2年: F=3.27, 1年<3年: F=3.62), 項目15 (2年>3年: F=3.22)。項目20 (2年>3年: F=4.37), 項目23 (1年<2年: F=3.22, 2年>3年: F=3.54), 項目26 (1年<2年: F=3.24), 項目28 (1年<3年: F=4.67, 2年<3年: F=10.2, 交互作用: F=3.65), 項目42 (1年<2年: F=25.1, 1年<3年: F=6.58, 2年>3年: F=6.16), 項目43 (1年<3年: F=3.44), 項目52 (1年>3年: F=3.06, 2年>3年: F=3.04), 項目55 (1年>3年: F=4.89), 項目58 (1年>2年: F=3.49, 1年>3年: F=3.44), 項目59 (1年<3年: F=7.07, 2年<3年: F=4.33)。以上の15項目であった。このように、学年差が有意であった項目の学年間の平均値は、項目26を除いて、どの項目でも3年と他の2つの学年間に有意差が認められた。

59項目について主因子法による因子分析を行った。固有値の減少傾向とバリマックス回転後の解釈の容易さによって4因子を抽出した。結果をTABLE 3に示す。因子負荷量が.40以上の項目に基づいて因子名を解釈した。

第1因子は、項目50, 56, 39, 45, 59, 22, 37, 57, 25, 3などの項目に、因子負荷量が高くなった。これらの項目は、勉強の内容や方法、学習に対する努力、授業中の態度などの項目からなっている。自分の学習に関する内容であり、「自分の学習方法と努力」に関する因子と考えられる。

第2因子は、項目6, 18, 20, 33, 9, 38, 35, 34, 21の因子負荷量が高く、教師の指導法、教師に対する好き嫌い、テストの内容と採点方法に関する項目が中心になっていた。これは、「教師の指導法と採点方法」に関する因子とみられる。

第3因子は、項目31, 51, 36, 46, 23に因子負荷量が高く、これらは、試験中の体調、受験に対する準備に関係する。これは、「受験中のコンディション」に関

する因子とみられる。

第4因子は、項目43, 41, 28, 44, 54の負荷量が高かった。これらは、テスト解答中の時間配分など、テスト解答作業中のことに関しているもので、「テストの取り組み方」に関する因子と解釈した。これらの結果は、大野木・杉村(1992)でみられた5因子のうち、4因子までが本調査と対応していた。第5因子「自分のやる気」は彼らの結果でも2項目に基づいて少なく、本調査でも認められなかった。

概観は以上のものであったので、次に、これらの結果に関する考察を行う。まず、因子分析の結果を、Weiner (1979, 1986) の帰属要因のモデルと照合しながら得られた結果の特徴を浮き彫りにしていく。第1尺度「自分の学習方法と努力」は、内的で統制可能な帰属因である、「努力」に関わる帰属因と考えられる。そして、この調査の場合、とりわけ具体的に学習方法との関わりでの知見が得られている点に特徴があるといえよう。もっとも、これが、固定的か変動的かといった側面について判断することは困難であろう。一例をあげると、「勉強の仕方が下手だから」(項目22), 「入学時の最初から成績の悪い方だったので」(項目57)のように、かなり能力的な次元に関わると思われる項目もみられるからである。

Weinerの帰属因モデルでは努力と方法はともに統制可能な要因としてまとめられてしまうが、学習指導上は異なる概念として捉えられる。たとえば、Anderson & Jennings (1980) は、努力には量と方向があることを指摘している。これに照らし合わせれば、項目50, 56, 22, 25などは、学習の方略に原因帰属していると考えられる。

第2尺度「教師の指導法と採点方法」は、外的、固定的で、統制可能な帰属因である、「教師の偏見」に関

TABLE 3 テスト結果の原因帰属に関する因子分析 (バリマックス回転後の因子負荷量)

項 目	F1	F2	F3	F4	共通性
第1尺度 自分の学習方法と努力					
50 大ざっぱな程度の勉強だけで、細かく覚えなかったから	0.56	0.01	-0.06	-0.08	0.33
56 苦手な教科なので勉強をあとまわしにしていたから	0.56	0.11	-0.09	-0.07	0.33
39 試験前のテスト勉強が足りなかったから	0.47	-0.08	-0.03	-0.11	0.24
45 テスト前夜に好きなテレビを見てしまったから	0.46	0.07	-0.08	0.04	0.22
59 わかったつもりでも本当はわかっていなかったのテストはできなかった	0.46	0.03	-0.07	-0.23	0.27
22 勉強の仕方が下手だから	0.46	-0.06	-0.03	-0.14	0.23
37 テストの問題を解くのをすぐあきらめてしまったから	0.44	0.12	-0.27	0.01	0.28
57 中学に入学したときから成績が悪かったから	0.43	0.11	-0.11	-0.16	0.23
25 公式を暗記しなかったから	0.43	-0.03	-0.11	-0.11	0.21
3 授業中、まじめに聞いていなかったから	0.40	0.15	-0.07	0.07	0.19
第2尺度 教師の指導法と採点方法					
6 先生の教え方が悪いから	0.05	0.74	-0.04	-0.05	0.55
18 先生の教え方がいがかげんだから	0.04	0.72	-0.05	-0.06	0.53
20 テストの点の悪い教科の先生が嫌いだから	0.14	0.55	-0.11	-0.01	0.34
33 先生が、大切なところをあまり強調してくれなかったから	0.01	0.55	-0.17	-0.13	0.34
9 授業などで先生が、自分の考えしか受けつけないから	0.17	0.50	-0.15	-0.06	0.30
38 授業中や放課後など質問しても、先生がわかるように説明しなかったから	0.01	0.48	-0.20	0.00	0.27
35 採点するときに先生の気分が良くなかったから	0.09	0.46	-0.30	-0.04	0.31
34 文章で答える問題は、採点するときに先生の考え方によって点数が変わってしまうから	0.02	0.44	-0.15	-0.23	0.27
21 テストの問題が何通りも解釈できる悪い問題だったから	0.11	0.40	-0.14	-0.26	0.25
第3尺度 受験中のコンディション					
31 試験中に気分が悪くなったから	-0.02	0.07	-0.64	-0.06	0.41
51 テスト中の腹痛で、解答に集中できなかったから	0.05	0.12	-0.56	-0.05	0.33
36 風邪をひいて体調が良くなかったから	0.06	0.11	-0.51	-0.09	0.28
46 時間割を間違えてしまい違う教科の勉強をしてしまったから	0.10	0.09	-0.43	-0.07	0.21
23 テストのための勉強はしないことにしている	0.19	0.26	-0.40	0.16	0.29
第4尺度 テストの取り組み方					
43 テストの時、1つの問題にいつまでもかかって時間がなくなったから	0.17	-0.02	-0.12	-0.51	0.30
41 時間が足りないと思ったら、あせってしまって、めちゃめちゃになってしまったから	0.15	0.03	-0.19	-0.48	0.29
28 問題数が多くて、時間が足りなかったから	0.07	0.01	-0.13	-0.47	0.24
44 問題の意味をかん違いしていたから	0.11	0.11	-0.09	-0.44	0.22
54 深く狭い出題傾向で、勉強していないところの配点が高かったから	0.26	0.19	0.04	0.40	0.27
残 余 項 目					
49 テスト勉強で覚えることが多すぎて、頭が混乱してしまったから	0.38	0.13	-0.06	-0.36	0.29
58 自分が思ったテストの簡単さとテストが違っていたから	0.37	0.24	-0.11	-0.13	0.22
13 自分の頭が悪いから	0.36	0.05	-0.13	-0.13	0.17
17 毎日の予習復習をちゃんとしなかったから	0.36	0.03	0.11	0.02	0.14
40 テストの時、他のことが浮かんできて集中できなかったから	0.32	0.16	-0.35	-0.17	0.27
30 最初の問題ができないので、その答えを使って解く問題ができなかったから	0.34	0.15	-0.01	-0.36	0.27
53 広く浅い出題傾向で、勉強していないところの配点が高かったから	0.34	0.22	0.06	-0.34	0.28
47 何度教えてもらってもわからなくて、テストの日がきてしまったから	0.37	0.20	-0.24	-0.21	0.28
2 1日に何教科もテストがあるので、ひとつに集中できなかったから	0.30	0.12	-0.06	-0.18	0.14
4 先生の説明はよくわかったが、その後の勉強不足で忘れてしまったから	0.34	-0.15	0.02	-0.10	0.15

7 嫌いな教科だから	0.31	0.28	0.08	-0.10	0.19
12 問題が難しかったから	0.32	0.16	-0.01	-0.26	0.20
5 全然、テスト勉強をやる気がしなかったから	0.31	0.17	-0.12	0.11	0.15
19 授業で習っていないところがテストに出たから	0.05	0.35	-0.15	-0.20	0.19
48 テスト中、先生がウロウロするので、テストに集中できなかったから	0.03	0.32	-0.38	-0.21	0.29
55 先生の言った通りに書かないと点をくれなかったから	0.08	0.37	-0.15	-0.24	0.22
26 はじめから、間違っていたから	0.21	0.09	-0.32	-0.17	0.19
32 テストであがってしまったから	0.08	0.07	-0.30	-0.26	0.17
16 寝不足で調子がでなかったから	0.07	0.15	-0.34	-0.14	0.16
27 かん違いをして、答えてしまったから	0.03	0.08	-0.08	-0.37	0.15
11 うっかり計算ミスをしてしまったから	0.02	0.03	0.01	-0.29	0.08
29 問題のパターン（内容）が、いままでとは急に変わったから	0.21	0.25	-0.15	-0.26	0.20
42 うっかりして、記号で答えないといけないのに、ことばで答えたから	0.01	0.09	-0.21	-0.26	0.12
1 せっかく勉強したところが、テストに出なかったから	0.10	0.15	-0.05	-0.25	0.10
8 いつもならわかるのに、ど忘れしてしまったから	0.11	0.07	-0.26	-0.17	0.11
14 うっかりして、解答を書く場所を間違えたから	-0.01	0.05	-0.26	-0.17	0.10
24 ヤマをはって、はずれてしまったから	0.28	0.19	-0.11	-0.16	0.15
52 授業の座席の隣の辺に騒ぐ人がいて、よく授業に集中できなかったから	0.03	0.27	-0.29	-0.06	0.16
10 計画を立てて勉強せず、まったくの一夜づけだったから	0.26	0.03	-0.13	-0.03	0.09
15 テストがあることを知らなかったから	0.11	0.07	-0.26	0.04	0.09
因子 負 荷 量 2 乗 和	4.26	3.93	2.90	2.76	
寄与率(%)	7.21	6.67	4.92	4.68	

わると考えられる。Weiner 理論の統制可能性次元における「統制可能性」は、行為者や教師、取りまく他者にとっての帰属因の統制をも問題にしている。外的な要因が統制可能であるかどうかについては、テストをはさんでの生徒と教師の相互的なコミュニケーションを高めることで変容の余地があるだろう。

第3尺度「受験中のコンディション」は、Weiner の帰属因のうち、内的、変動的で、統制不能な帰属因である「気分」に関わるものと考えられる。これは Weiner の帰属要因にほぼ匹敵する。

第4尺度「テストの取り組み方」は、Weiner の帰属因のうち、外的、固定的な課題の困難度と対応している。ただし、因子を構成している各項目の内容を細部に検討すると、必ずしも、すべての項目が外的で統制不可能で安定しているとは考えにくい。確かに、テスト時間中の解決場面では、所与の困難度と密接なつながりがある。けれども、第2尺度の内容と同様、テストの内容そのものについて、別の機会に教師に対して働きかけることによって代替させていくことも可能だからである。

2. 尺度合成得点による学年差と性差

因子分析の結果に基づき、4つの因子に関する各項目の合計得点をその項目数で割って尺度得点を算出した。各尺度の平均値及びクロンバックの α 係数を

TABLE 4 に、性別、学年別の平均値を TABLE 5 に示す。尺度別に、学年(3)×性別(2)の2要因の分散分析を行った。第1尺度「自分の学習方法と努力」では、学年×性別の交互作用、学年と性別の2つの主効果は有意ではなかった。第2尺度「教師の指導法と採点方法」では、学年×性別の交互作用、学年の主効果は認められなかった。性別の主効果のみが有意となった($F=5.05$, $df=2,646$, $p<.05$)。これは、女子の方が高得点であったことをあらわす。第3尺度「受験中のコンディション」では、主効果、交互作用ともに有意ではなかった。第4尺度「テストの取り組み方」では、学年の主効果($F=3.79$, $df=1,646$, $p<.05$)が有意となった。下位検定の結果、3年生が2年生よりも有意に高かった($F=3.55$, $df=2,646$, $p<.05$)。

次に、これらの結果について考察を加える。まず、学年差であるが、これと関連する研究として、速水

TABLE 4 各尺度の平均値

尺 度	項目数	α 係数	平均値	(標準偏差)
自分の学習方法と努力 (第1尺度)	10	0.75	2.04	(0.41)
教師の指導法と採点方法 (第2尺度)	9	0.81	1.55	(0.38)
受験中のコンディション (第3尺度)	5	0.67	1.34	(0.40)
テストの取り組み方 (第4尺度)	5	0.65	2.09	(0.50)

TABLE 5 学年・性別ごとの各尺度得点の平均値

1 年	男子(n=113)	女子(n=109)	合計(n=222)
	平均値(SD)	平均値(SD)	平均値(SD)
第1尺度	2.05(0.42)	2.08(0.41)	2.06(0.41)
第2尺度	1.51(0.39)	1.61(0.36)	1.56(0.39)
第3尺度	1.28(0.34)	1.35(0.44)	1.31(0.39)
第4尺度	2.07(0.49)	2.06(0.53)	2.07(0.51)
2 年	男子(n=105)	女子(n=104)	合計(n=209)
	平均値(SD)	平均値(SD)	平均値(SD)
第1尺度	2.04(0.40)	1.99(0.40)	2.01(0.40)
第2尺度	1.53(0.35)	1.60(0.39)	1.56(0.37)
第3尺度	1.39(0.44)	1.31(0.38)	1.35(0.42)
第4尺度	1.95(0.51)	2.12(0.44)	2.03(0.49)
3 年	男子(n=107)	女子(n=114)	合計(n=221)
	平均値(SD)	平均値(SD)	平均値(SD)
第1尺度	2.05(0.41)	2.04(0.40)	2.05(0.41)
第2尺度	1.52(0.39)	1.54(0.37)	1.53(0.38)
第3尺度	1.41(0.42)	1.30(0.36)	1.35(0.39)
第4尺度	2.12(0.50)	2.20(0.49)	2.16(0.50)
全体	男子(n=325)	女子(n=327)	合計(n=652)
	平均値(SD)	平均値(SD)	平均値(SD)
第1尺度	2.05(0.41)	2.04(0.40)	2.04(0.41)
第2尺度	1.52(0.38)	1.58(0.38)	1.55(0.38)
第3尺度	1.36(0.40)	1.32(0.39)	1.34(0.40)
第4尺度	2.05(0.51)	2.13(0.49)	2.09(0.50)

(1984) は、学業成績についての原因帰属の推測過程の発達を検討するために、小学3～5年生、中学1年生、大人を対象にした調査を行っている。これによると、原因帰属の推測過程には、小学生と中学生間に違いがみられ、中学生と大人間ではほとんど有意差が認められなかった。速水・伊藤・吉崎(1989)では、中学1年から3年にわたる学年差から、学年上昇にともなって非競争的な学習から競争的な学習へ移行すること、能力・努力相対視から能力絶対視へと変化していく過程を報告している。本調査では、「テストの取り組み方」のような具体的な側面から、これらの結果を補足するものである。

次に性差について触れるが、今回の調査では、特定の理論的根拠に基づいて性差を検討しようと試みたわけではない。また、国内では、中学生の学業成績における原因帰属研究で性差について検討を行った報告はあまりみられない。本調査では、女子は男子に比べて、「教師の指導法と採点方法」に関する得点が有意に高かった。そして、他の3つの尺度得点、「自分の学習方

法と努力」「受験中のコンディション」「テストの取り組み方」には、性別要因による差は見出されなかった。この結果は、もちろん、遺伝的な性別要因そのものの問題として考えるべきではない。1つには、たとえば、学業成績の高低という別の要因に依存している可能性もある。実際、第1尺度得点と学業成績との間には学年、性別を問わず、負の有意な相関がある(TABLE 6)。かつ、学業成績の平均値は、女子の方が高い(TABLE 1)。つまり、高成績者ほど内的要因へ帰属する傾向が強いことと、女子の方が成績が高いという2つの現象が、男子の内的要因への帰属の強さに影響を与えている可能性もあるかもしれない。これらの点を明らかにするには、次の調査計画を必要とする。海外の研究に目をやると、女性は男性より外的な帰属をする傾向があるとする報告もある(Bar-Tal & Frieze, 1977; Dweck & Bush, 1978; Murray & Medinick, 1975; Nicholls, 1975)。今後の追究が必要である。

TABLE 6 成績と各尺度得点との相関係数

学年	1 年				2 年				3 年			
尺度	第1	第2	第3	第4	第1	第2	第3	第4	第1	第2	第3	第4
男子成績	-.41**	-.04	-.38**	-.11	-.28**	-.21*	-.35**	-.19	-.39**	-.30**	-.26**	-.17
女子成績	-.36**	.02	-.21*	-.17	-.41**	-.20*	-.29**	-.02	-.45**	-.17	-.04	-.02

** P<.01 * P<.05

3. 学業試験との相関関係

学業成績と各尺度得点の関係を明らかにするために、ピアソンの相関係数を算出したものが、TABLE 6に示されている。

1年生では、男女とも、「自分の学習方法と努力」(第1尺度)、「受験時のコンディション」(第3尺度)が、学業成績との間に有意な負の相関関係を示した。2年生では、男女とも、「自分の学習方法と努力」(第1尺度)、「教師の指導法と採点方法」(第2尺度)、「受験中のコンディション」(第3尺度)が、学業成績との間に、それぞれ有意な負の相関関係を示した。3年生では、男子の「自分の学習方法と努力」(第1尺度)、「教師の指導法と採点方法」(第2尺度)、「受験中のコンディション」(第3尺度)が、学業成績の間に有意な負の相関関係を示した。他方、女子では、「自分の学習方法と努力」(第1尺度)と学業成績間だけに有意な負の相関関係を示した。

これらの結果から、すべての学年と性別について、学業成績との間に相関関係を示したのは、第1尺度得点「自分の学習方法と努力」であることがわかった。

このことについて考察を加えたい。まず、この結果は、成績の悪い生徒ほど、自分の学習方法や努力が原因で学業成績が上がらないと認知している傾向をあらわす。これは、一見、よく言われるように、努力不足に帰属することで成績を向上させるという現象と矛盾する結果であるようにもみえる。成績の悪い生徒は勉強すれば成績が良くなるとは思っているが、良い成績をとれるほどの勉強は、自分にはとてもできないと思い、その結果勉強をしないのだと考えることもできる(竹綱・鎌原・沢崎, 1988)。しかし、これは、悪循環の位相の違いのようにもみえる。この点について若干の考察を加えると、こうである。テスト不安の諸研究によれば(藤井, 1995)、テストの評価をするという予告がストレスやテスト不安を喚起する研究が多く報告されている。さらに、テスト不安が望ましい遂行行動を妨害するために学業成績が悪くなると考える「認知的干渉説」、高テスト不安の者は比較的学习習慣が悪く学習不足の傾向が強いために学業成績が悪いと考える「学習欠陥理論」が検討されているという。定期テストは、授業で教えたことから出題する。努力すればできるはずであるから、成績の悪い生徒ほど自分の学習方法や努力が原因で学業成績が上がらないと認知している傾向は、日常観察から納得できる結果である。つまり、Bandura (1977) が示した結果期待と効力期待の関係のように、先に示したような帰属様式の生徒は、結果期待として、もっと勉強すれば成績が上がるだろうと考えていても、とても自分には努力できそうもないという低い効力期待があるため、結果として勉強しようとはせず、学習に関わる悪循環が生じている可能性がある。

次に、第2尺度との相関について述べると、2, 3年生では、相関値が高い。成績の悪い生徒は教師の指導法やテストの採点方法の不十分さなど、学業成績に直接関わる外的統制が自分の成績が悪いことの原因であるとする傾向がみられる。第3尺度との相関をみると、3年女子をのぞき、どの学年男女とも有意な負の相関が認められた。このことも、第2尺度と同様、成績の悪い生徒はその結果を自分の学習に対する努力以外の外的要因として捉える傾向があると考えられる。最後に第4尺度であるが、どの学年男女とも有意な相関はみられなかった。このことから、第4尺度については成績の影響がないものとみられる。

このように、学年間、性別間において成績との相関に違いがみられたのであるが、これらの結果について断定的な解釈をすることは困難である。もっともありそうな1つの解釈を次に述べるとこうである。この調

査までに、B校の生徒が自分の相対的な学業成績を知る機会は、1年生で3回、2年生で数回、3年生では10数回であった。つまり、1年生では、それほど多くの機会はないことになる。このことから、1年では自分の学業成績の相対的状况をつかみにくいことがわかる。2, 3年生では、いく度となく、自分の相対的位置を知る機会がある。したがって、自分の学業成績が固定化されていることも認知している。これらのことが、1年と2~3年の成績との相関の違いに反映している可能性もある。

総 括

本調査から得られた学業成績認知に関する4因子は、Weinerの帰属要因のモデルの8次元に完全に一致しているものではなく、それぞれの次元に多岐にまたがっているものが多かった。これについての討論のヒントは、奈須(1989)から得ることができるだろう。奈須は、解釈の仕方によっては、課題の困難度も不安定要因とみなされること、能力も不安定要因とみなされること、努力も安定要因としてみられること、課題の困難度は内的要因としての特徴を含むことを指摘している。学校のテストという具体的な問題では、生徒と教師とのコミュニケーションによって、テストの内容、形式、困難度などに修正が加わっていく。おそらく、1回1回の受験経験によって、理由づけの源の特定作業が、継続的に更新されていくのだろう。

これらの解釈をさらにすすめると、学校サイドによる多数回の成績通知が、生徒の成績に関わる自己認知を安定化させることになる。逆に、それによってこそ、進路指導の精緻化が可能となったのであるから、これは、諸刃の剣であることになる。教師の行動が生徒の帰属様式に影響を与えることは明らかである(たとえば、速水, 1983; 中野・高橋・小林, 1992)。そこで、生徒の帰属様式が今後の行動に影響を及ぼすならば、教師は失敗あるいは成功したときに、適応的な認知様式ができるように生徒を促すべきである。つまり、不安定で統制可能な要因である努力が学業成績を決定する重要な要因であることを確信させる必要がある。

ところが、事態は、それほど簡単ではない。生徒の学業成績に関わる原因帰属に大きな影響を与えるものは、過去における成功や失敗の経験である。つまり、どのような状況が成功あるいは失敗をもたらしたかという経験の蓄積である。ところが、成功失敗の結果である学業成績は、中学生においては非常に安定していて、変化しにくい。調査対象校となった1年生の4つ

のテスト間の得点の相関係数は0.91 (以下すべて $p < .001$) 以上もあり, 他学年でも0.88~0.92と非常に高い相関値であった。生徒は, 何度テストを受験してもそれほど成績は変わらないことを, 経験的に知ってしまっているのである。

これらの点を改善するにはどうすればよいだろうか。教室では, 定期テスト終了時に, テスト成績について生徒に対するカウンセリングを行うことがよくある。学級担任と生徒間で必ず指導・助言のカウンセリングが行われている。その内容は, テスト前の学習方法や内容の反省, 今後の学習方法や授業中の態度の改善などである。これをさらにすすめて, 市川 (1989, 1993) のいう, 認知カウンセリングのレベルまで関わっていくことが有効であるかもしれない。このようななかでの「教師—学業成績 (評価) —生徒」の相互関係は, 今後の学習への動機づけへと発展していくものと考えられる。なお, もう1つの方法は, 相対的評価をする際の集団のサイズや質を多様化させ, 帰属の思考作業を迷彩化することである。それによって, 成績の悪さと努力不足の悪循環のサイクルに陥らないようにさせることである。これによっても, 同一集団内での1次元的な評価による固定的な原因帰属を回避する糸口がつかめる可能性がある。

本調査において中学生を対象としてみられた, 「自分の学習方法と努力」「教師の指導法と採点方法」「受験中のコンディション」「テストの取り組み方」の4つの次元は, 進学・進路と密接に関わる学校場面での定期試験への認知という点で, より現実場面に即した切り口になっていると考えられる。また, 学業試験の成績との相関関係がみられたことから, 学校における成績評価が, 受験にまつわる技術的な問題として中学生に認知されていることが示唆される。学校のテストについては, 学習に及ぼす動機づけ的な側面に留まらず, より教師—生徒関係や生徒の人格的な面への影響を配慮した視点も必要であり, 今後ともさらに検討を重ねることが肝要である。

引用文献

- Anderson, C.A., & Jennings, D.W. 1980 When experiences of failure promote success : The impact of attributing failure to ineffective strategies. : *Journal of Personality*, 48, 393—407.
- Bandura, A. 1977 Self-efficacy : Toward a unified theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191—215.
- Bar-Tal, D., & Frieze, I. 1977 Achievement motivation for males and females as a determinant of attributions for success and failure. *Journal of Sex Roles*, 3, 301—313.
- Dweck, C.S., & Bush, E.S. 1978 Sex differences in learned helplessness : (I) Differential debilitation with peer and adult evaluators. *Developmental Psychology*, 12, 147—156.
- 藤井義久 1995 テスト不安研究の動向と課題 教育心理学研究, 43, 455—463.
- 学研 (編) 1994 『新・調査書対策』内申 UP 方程式 学習研究社
- 橋本重治 1966 学習におけるテストの効果 心理学モノグラフ (No. 2) 日本心理学会
- 速水敏彦 1983 子どもの学業成績に対する教師の原因帰属と教授行動の関係 教育心理学研究, 31, 314—318.
- 速水敏彦 1984 学業成績についての原因帰属の推移過程の発達 教育心理学研究, 32, 256—265.
- 速水敏彦 1990 教室場面における達成動機づけの原因帰属理論 風間書房
- 速水敏彦・伊藤 篤・吉崎一人 1988 中学生の試験後における認知と感情 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科), 35, 201—213.
- 速水敏彦・伊藤 篤・吉崎一人 1989 中学生の達成目標傾向 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科), 36, 55—72.
- 市川伸一 1989 認知カウンセリングの構想と展開 心理学評論, 32, 421—437.
- 市川伸一 (編) 1993 学習を支える認知カウンセリング—心理学と教育の新たな接点— プレーン出版
- 鹿毛雅治 1992 成績評価と学習意欲 学習評価研究, 10, 48—57.
- 笠井考久・村松健司・保坂 亨・三浦香苗 1995 小学生・中学生の無気力感とその関連要因 教育心理学研究, 43, 424—435.
- 倉光 修 1980 高校の英語・数学におけるテスト結果のフィードバックに関する研究 教育心理学研究, 28, 144—151.
- Murray, S.R., & Mednick, T.S. 1975 Perceiving the causes of success and failure in achievement. Sex, race, and motivational comparisons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 191—195.

chology, **43**, 881—885.

中野靖彦 1986 テスト結果返却後の時間とその処理に関する比較研究 教育心理学研究, **34**, 204—210.

中野靖彦・高橋 超・小林紀子 1992 児童生徒による教師行動の認知及び学業成績が教師期待認知に及ぼす影響 愛知教育大学研究報告 (教育科学編), **41**, 95—109.

奈須正裕 1989 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.

Nicholls, J. G. 1975 Causal attributions and other achievement-related cognitions : Effect of task outcomes, attainment value, and sex. *Journal of Personality and Social Psychology*, **31**, 379—389.

大野木裕明・杉村伸一郎 1992 教育・学習評価からみた学業試験成績の認知に関する調査的研究 福

井大学教育学部紀要 (第IV部), **44**, 103—110.

竹綱誠一郎・鎌原雅彦・沢崎俊之 1988 自己効力感に関する研究の動向と問題 教育心理学研究, **36**, 172—184.

Weiner, B. 1979 A theory of motivation for classroom experience. *Journal of Educational Psychology*, **71**, 3—25.

Weiner, B. 1986 *An attributional theory of motivation and emotion*. New York : Springer-Verlag.

付 記

本研究にあたり、福井大学教育学部教授 大野木裕明先生から有益なご助言、ご指導をいただきました。また、Ms. Nilda Molina には本稿にたいして多大なご協力をいただきました。ここに記して感謝申し上げます。

(1995.9.25 受稿, '96.4.26 受理)