人間文化創成科学論叢　第12巻　2009年

小学生の学校適応と成功―失敗についての原因帰属との関連

――親子の認知的評価に着目して――

川　島　亜紀子*

Adaptation in primary school and the attribution of success and failure:

Focusing on child's and parent's cognitive evaluation

KAWASHIMA Akiko

abstract

This paper examines the role that attributions produced by both a child and a parent play in explaining the child's school adaptation. Parents and children were asked to produce causal attributions related to the child's success and failure in academic and social area. Children's school adaptation was assessed by self- and teachers' reports, and by social nomination. A total of 235 children's and 228 parents' data was used for analyzing the relationship between the causal attribution of success and failure and child's school adaptation. Both parents and children made self- (child-) serving biased attributions for success. In contrast, children made significantly more internal attribution for failure than parents. Regarding the relationship with child academic adaptation, the both self- and child-serving biased attribution has positive influence on adaptation. On the other hand, other-enhancement attributions made by both child and parent are related to social adaptation. These results suggest that considering parental attributions is important for understanding the relationship between children's attribution and their school adaptation.

Key words: Attribution, Academic adaptation, Social adaptation, Parental attribution, School children

学校現場では、いじめや不登校などといった適応上の問題が指摘されて久しい。児童期後期の子どもにとって、学校でうまくやっていけるということ、すなわち学校生活へ適応することは、その時点で学習すべき内容や技術を身につけるという意味においても、友人関係の中で社会生活に必要なスキルを身につけるという意味においても、非常に重要である。また、学校にうまく適応できないことは、その時点での抑うつ的な感情や問題行動といった精神的健康上の問題と関連するのみならず、その後の精神的健康や引きこもり、社会不参加といった社会適応上の問題にも関連する。

子どもの学校での適応には大きく二つの側面がある。一つは学習における適応であり、もう一つは仲間関係における適応である。児童期の子どもは多くの時間を学校で過ごしており、また学校でのほとんどの時間は学習に充てられている。そして学習の最中にも遊びや活動の際にも、仲間とよい関係を持つことは重要である。そこで

キーワード：原因帰属、学業適応、社会的適応、養育者による帰属、小学生

＊人間文化創成科学研究科研究院研究員

本研究では、学習と仲間関係の二側面を子どもの学校での適応を示す指標としてとらえる。

さて、学校での適応に関わる要因には様々なものが挙げられている。例えば子どものパーソナリティ（田中, 2008）、子どもの社会的スキル（金山・中台・前田, 2005）、親の養育態度（三浦, 2003；戸ヶ崎・坂野, 1997）などである。また子どもが物事をどう評価しているか、という認知的評価の側面についても検討がなされている。特に学習への適応に関連する要因の一つとして、成功―失敗場面における原因の認知的評価は注目されて久しい（Dweck & Leggett, 1988; Weiner, 2000）。自分もしくは他者の行動について、“なぜそのように行動したのか”と考えることは、原因帰属プロセスと呼ばれ、帰属された原因と後の行動や感情との関連が多くの研究によって支持されている（Bell-Dolan & Anderson, 1999）。

学習への適応と原因帰属との関連を検討する枠組みとして頻繁に採用されるのが、無力感モデル（Seligman, Peterson, Kaslow, Tanenbaum, Alloy, & Abramson, 1984）である。このモデルでは、学習事態での失敗の原因が自分にあり（内的）、自分ではどうすることもできず（統制不可能）、その他の側面でも失敗を招く（全般的）ととらえるほど、無力感を感じ、それによって挑戦を避け、結果として不適応に陥るとされている。この原因帰属傾向と無力感との関連は、我が国でもおおむね支持されているが、失敗を統制可能な要因である“努力”に帰属することが、後の努力には結びつかず無力感と関連することを示唆する研究もある（樋口・鎌原・大塚, 1983a, 1986; 桜井, 1989）。また我が国では、成功を運や周囲のおかげといった外的な要因に帰属し、失敗を自分の努力不足といった内的な要因に帰属する“自己卑下的”傾向がみられることも示されている（北山・高木・松本, 1995）。

これに関連して、村本らが一連の興味深い研究を行っている（Muramoto, 2003; 村本・山口, 1997、2003）。Muramoto（2003）は、日本人が“自己卑下的”帰属を行うものの、身近な他者には自分に“奉仕的”な帰属を期待していることを示している。自分の成功の原因は“運である”としながら、身近な他者には“能力”の高さに帰属してほしいと期待している可能性を示し、日本人は間接的に“自己奉仕的”帰属を行っていると主張している。また、青柳・松岡・大久保（2001）は、自身の成功を運に帰属することによって、友人や教師から好意をもたれると考えていることも明らかにしている。

これらの研究は、原因帰属をする人による身近な他者への期待に焦点を当てているが、実際“自己卑下的”原因帰属が、身近な他者からの間接的な“自己奉仕的”帰属や肯定的な評価を引き出しているかどうかについて検討している研究は今のところ見当たらない。したがって、養育者が実際に“子ども奉仕的”帰属を行っているかどうかを確認すること、また子どもの“自己卑下的な帰属”が養育者の“子ども奉仕的”な帰属を引き出したり、友人や教師からの肯定的評価を受けたりすることと関連するかどうかを確認することにより、“自己卑下的”な原因帰属が持つ適応的な意味について確認できると考えられる。

一方、欧米では養育者による原因帰属（parental attribution）研究の中で、子どもの行動（望ましい行動や問題行動）についての解釈と、養育方法や子どもに対する態度、子どもの適応との関連が検討されている（Miller, 1995）。この一連の研究では、子どもの望ましい行動を子どもの内的特性に帰属する“子ども奉仕的帰属（child-serving bias）”が確認されており（Bugental & Happaney, 2002; Jonston, Reynolds, Freeman, & Geller, 1998）、子どもに対する否定的な帰属と虐待傾向との関連も確認されている（Slep & O'Leary, 1998）。このように養育者による原因帰属は、子どもの学業や適応に対する期待や養育態度を媒介として、子どもの適応と関連すると考えられ、子ども自身の原因帰属だけではなく、養育者による原因帰属を検討することも重要であると考えられる。

学習場面での原因帰属研究と比較して、社会的な場面での成功―失敗事態に対する原因帰属の研究は少ないが、友人関係での成功場面、失敗場面についての原因帰属と、ソシオメトリー得点との間に関連が確認され、失敗事態を相手の性格や運に帰属しないほど人気が高いことが示されている（樋口・鎌原・大塚, 1983b）。本研究でもこうした傾向が支持されるかどうか検討し、さらに養育者による原因帰属パターンとの関連もあわせて検討する。以上から、本研究では、子どもの学校適応と、子どもの学習場面および友人関係場面での成功―失敗に対する子どもと養育者による原因帰属パターンとの関連を検討することを目的とする。

方法

対象

首都圏近郊にある小学校に通う、小学生４年生から６年生の児童と養育者を対象とした質問紙調査を行った。2003年６月から７月にかけて、学校を通して配布･回収を行った。回収に際しては、親子別々の封筒に封をして提出するよう求めた。担任教師にも、児童の学校生活への適応の程度についての調査用紙を配布した。回収した子ども235名分（女子115名、男子118名、不明２名）、養育者228名分（女性194名、男性30名、不明４名）、子ども240名分の教師評定を分析に用いた（回収率は、子ども67.3％、親65.3％、教師68.8％）[(1)]。

測定内容

学習・友人関係における成功―失敗事態に対する原因帰属（子どもと養育者による評定）　学習での成功場面（学校や塾のテストで良い点数を取った）と失敗場面（学校や塾のテストで悪い点数を取った）と友人関係成功（学校で友達と仲良くできた）と失敗場面（学校で友達と仲良くできなかった）を想定させ、１）その場面の重要性の評定（“全く重要でない”から“とても重要である”の４段階評定)、２）自発的に原因を考えるかどうか（はい・いいえ、で回答)、３）具体的な原因項目（Table 1）の評定（e.g. テストで良い点数を取ったのは、“運が良かったから”に対し、“全くあてはまらない”から“とてもあてはまる”の４段階評定)、を求めた。具体的な原因項目の作成（Table 1）には、Weiner (2000) の安定性および原因の所在が含まれるよう考慮し、さらに具体的な原因についての自由記述による回答も求めた。

子どもの学校での適応　子どもの学校での適応については、１）自己評価、２）担任の教師による評価、３）仲間からの被選択数、の三側面によって測定した。まず、学校での適応に関する自己評価については、学習への適応を４項目（“学校の授業はよくわかりますか”、“学校の成績はどれくらいですか”“授業中の先生の質問の答えがどれくらいわかりますか”、“テストの点数は良いほうですか”）で尋ね、それぞれについて“全くわからない（できない)”から“よくわかる（できる)”の４段階評定で回答を求めた。また、友人関係については、学校生活スキル尺度（飯田・石隈，2002）の“社会生活スキル”成分内項目を参考に、小学生にも答えやすいよう改変し、“どんな友達とも仲良くしていますか、”“掃除や係の仕事をしていますか”などを含む、８項目を用いた（４段階評定)。いずれも、得点が高いほど、学習の評価や小学校での社会生活スキルが高いことを示す。それぞれの尺度について、信頼性係数αを算出したところ、学習への適応で.80、社会生活スキルで.69であった。社会生活スキルについては、基準となる.70を下回ったが、それぞれを単純加算し、“学習適応感”、“集団生活適応感”とした。

さらに、担任教師には、それぞれの子どもについて、授業態度、友人関係の良さを４段階評定するよう依頼した。仲間からの被選択数としては、子どもに、同じクラスでよく遊ぶ友人の出席番号を記載するよう依頼し、友人として選択された数を“友人被選択数”として算出した。

Table 1　学習・友人関係における成功―失敗事態と原因帰属項目

		学習場面(成功)	学習場面(失敗)	友人関係(成功)	友人関係(失敗)
内的	安定	能力	能力	性格	性格
(自分)	不安定	努力，体調	努力，体調	行動，機嫌，努力	行動，機嫌，努力
外的	安定	教師	教師	性格，家族の考え	性格，家族の考え
(他者)	不安定	友人，家族	友人，家族	行動，機嫌，努力	行動，機嫌，努力
外的	安定			クラスの雰囲気	クラスの雰囲気
(人以外)	不安定	課題，運	課題，運	運	運

結果

子どもの学校での適応

子どもによる適応に関する自己評価の関連について相関分析を行ったところ、子どもの性別にかかわらず、自己評価の間には0.3程度の有意な相関が確認され、また学習適応感と教師による授業態度評価との間にも有意な相関が示された（男女の順に、r = .48, .34, p < .01、Table 2）。一方、集団生活適応感については、教師による評定と有意な相関は見られなかった。仲間からの評価に関しては、男子では学習適応感、集団生活適応感、そして教師評定による友人関係の良さとの間に有意な正の相関が見られたが（順に、r = .31, p < .01, r = .24, .26, p < .05）、女子ではいずれの相関も有意ではなく、女子の仲間関係は、本人や教師からの評価によって評定することが難しいことが示唆された。

Table 2　子どもの学校適応指標間の相関

	1	2	3	4	5
自己評定					
1　学習適応感		*.34* **	*.40* **	*.17*	*-.02*
		N=108	*N*=76	*N*=76	*N*=108
2　集団生活適応感	.33 **		*.06*	*.10*	*-.09*
	N=114		*N*=74	*N*=74	*N*=106
教師評定					
3　授業態度	.48 **	.15		*.48* **	*-.12*
	N=81	*N*=78		*N*=78	*N*=78
4　友達関係	.01	.20	.22 *		*.01*
	N=81	*N*=78	*N*=81		*N*=78
仲間評価					
5　被選択数	.31 **	.24 *	.14	.26 *	
	N=116	*N*=112	*N*=81	*N*=81	

注）*上段*は女子、**下段**は男子。p**<.01, p*<.05。

成功―失敗事態に対する原因帰属

まず、自身や子どもの学習や友人関係での成功―失敗について、自発的に原因帰属するかどうかχ^2検定を用いて検討したところ、子ども、養育者ともに、成功場面よりも失敗場面で自発的に行われることが示された（学習場面、友人場面の順に、子ども：$\chi^2(1)$ = 30.48, 46.65, 親：$\chi^2(1)$ = 20.74, 23.82, すべてp < .01, Table 3）。

Table 3　自発的に原因帰属すると回答した人の割合

	学習場面		友人場面	
	成功	失敗	成功	失敗
子ども	49%	75%	50%	80%
養育者	75%	91%	82%	96%

また、学習場面と友人関係場面での、成功および失敗の重要性の違いについて検討するため、反復測定による分散分析を行った（性別と学年も統制要因として独立変数に含めた）。その結果、子どもによる重要性の評価については、場面の有意な主効果が見られ（F (3, 204) = 33.40, p<.01）、性別や学年の主効果や交互作用は統計的に有意ではなかった。多重比較（Bonferroni法）の結果、友人関係での成功が最も重要であり（４件法で3.6）、次いで友人関係での失敗（3.3）、そして学習での成功（3.1）と失敗（3.0）の間では有意差は見られなかった。養育者による重要さの評定についても同様の分析を行った結果、場面による主効果のみ確認され（F (3, 150) = 12.56, p<.01）、多重比較の結果、子どもの友人関係での成功・失敗のいずれも重要であり（いずれも４件法で3.5）、学習での成功（2.9）・失敗（2.8）と比較して有意に高かった。

次に、学習や友人関係での成功―失敗が、どのような原因に帰属されるのかについて、それぞれの帰属評価項目の平均値を算出した。子どもによる学習事態の原因評価については、自分のテストの点数が良かった時には、

教師の教え方への帰属が最も高く、次いで自分の努力、家族からの援助であった（Table 4）。失敗については、自分の努力不足と家族からの援助不足への帰属が高く、次いで自分の能力や課題の難しさへの帰属得点が高かった。成功は外的な要因に、失敗は内的な要因に帰属される傾向が示され、自己卑下的な帰属傾向が示唆された。養育者では、学習の成功も失敗のどちらも、子どもの努力に帰属されていた。また、学習での失敗を、子どもの能力には帰属しない傾向も示唆された。したがって、養育者においては、成功も失敗も子どもの努力に帰属しやすいが、失敗は子どもの能力には帰属されにくいことから、子ども奉仕的な帰属スタイルが一部確認された。

Table 4　学習での成功―失敗についての原因帰属項目評価の平均値

	子ども		養育者	
	成功	失敗	成功	失敗
努力要因	3.0 (.8)	2.9 (.8)	3.1 (.6)	3.2 (.6)
能力要因	2.1 (.8)	2.5 (.9)	2.3 (.6)	1.9 (.7)
課題の易しさ(難しさ)	2.4 (.9)	2.5 (.9)	2.5 (.7)	2.4 (.7)
教師の教え方	3.1 (.7)	1.8 (.8)	2.7 (.6)	2.0 (.5)
友人の援助	2.1 (.8)	1.4 (.6)	1.7 (.6)	1.3 (.5)
運の良さ(悪さ)	1.9 (.9)	1.5 (.6)	2.1 (.7)	1.9 (.6)
家族の援助	2.6 (1.0)	2.9 (.8)	2.3 (.8)	2.1 (.6)

同様に、友人関係場面では（Table 5）、子どもは友達とうまくいった理由を、相手の行動や性格に帰属し、うまくいかない場合は、相手の性格よりも自分の性格に原因帰属している傾向が示され、自己卑下的あるいは他者奉仕的な原因帰属傾向が示唆された。一方養育者は、子どもが友達とうまくいく理由を子どもと友人の性格や行動に帰属し、うまくいかない場合には、子どもの性格や行動よりも、友人の性格や行動に原因が帰属する傾向が示され、学習場面同様、子ども奉仕的な帰属スタイルが示唆された。

Table 5　友人関係での成功―失敗についての原因帰属

		子ども		養育者	
帰属の対象	要因	成功	失敗	成功	失敗
自分（子どもの場合）・	行動	2.5 (.9)	2.5 (.9)	2.9 (.7)	2.3 (.7)
子ども（養育者の場合）	性格	2.1 (.8)	2.4 (.8)	2.8 (.6)	1.9 (.6)
	機嫌	2.2 (.9)	2.2 (.9)	2.5 (.7)	2.3 (.7)
	努力	2.7 (.9)	2.2 (.9)	2.9 (.6)	2.2 (.7)
相手	行動	2.9 (.9)	2.5 (.9)	2.9 (.6)	2.5 (.6)
	性格	2.8 (.8)	2.1 (.9)	2.8 (.6)	2.1 (.6)
	機嫌	2.3 (.9)	2.2 (.9)	2.5 (.7)	2.4 (.7)
	努力	2.7 (.9)	2.1 (.9)	2.8 (.6)	2.2 (.6)
その他	クラスの雰囲気	2.3 (.9)	1.8 (.8)	2.6 (.6)	2.0 (.5)
	運	2.1 (1.0)	1.9 (.9)	2.1 (.6)	2.5 (.8)
	家族の態度	2.7 (1.0)	1.4 (.7)	3.0 (.6)	1.4 (.6)

親子間での帰属傾向の関連や相違について検討するため、親子ペアデータを用いた分析を行った。まず、相関係数を算出したところ、学習場面での成功―失敗事態における能力への原因帰属で、弱いが有意な正の相関が見られた（成功、失敗の順にr = .11, 15, N = 154, 175, p < .05）。さらに、親子間での原因帰属の違いについて検討するため、対応のあるt検定を用いて分析を行ったところ、成功場面での努力への帰属については、親子間で有意な差は見られなかったが、失敗場面では、養育者のほうが子どもよりも有意に努力に帰属していた（t (171) = 3.89, p < .01）。成功場面では、子どもよりも養育者のほうが、より能力に帰属しており（t (153) = 3.48, p < .01）、失敗場面では、子どものほうが能力に帰属していた（t (174) = 5.96, p < .01）。友人関係場面についても同様の検討を行ったところ、成功した場合は、養育者のほうが子どもの性格により帰属し（t (152) = 8.75, p < .01）、失敗した場合は、子どものほうが自分の性格に帰属することが示された（t (162) = 5.07, p < .01）。したがって、親子のペアデータの結果からも、養育者の子ども奉仕的な帰属スタイルが示唆された。

子どもの学校適応と原因帰属傾向との関連

上記のような、養育者による子ども奉仕的な帰属や、子ども自身による自己卑下的、あるいは他者奉仕的な原因帰属傾向が、子どもの学校適応とどのように関連するのかを検討するため、子どもの適応指標を従属変数とした探索的な重回帰分析を行った。その際、子どもの性別[(2)]と学年を統制変数としてステップ１に投入し、ステップ２に子どもの原因帰属評定を、ステップ３に養育者による原因帰属評定を投入した。適応指標のうち、学習適応感と集団生活適応感を結果変数とする分析では、自己評定バイアスを考慮し、あらかじめ結果変数と単相関で１％水準で有意な自己評定による原因帰属変数と、５％水準で有意な養育者による原因帰属変数を選択し、予測変数として投入した。なお、ステップ２、３については、ステップワイズ法を用いて、無駄な変数を除き推定精度を上げた。

子どもの学習適応感を従属変数とした分析の結果（Table 6）、属性変数を除いた後も、子どもの原因帰属傾向は自身の学習適応感と関連しており、学習における能力の自己奉仕的な原因帰属が学習適応感の高さと関連していた。さらに、子どもの原因帰属傾向を統制しても養育者による帰属の影響が残り、友人関係場面での子ども奉仕的な帰属スタイルが、子どもの学習適応感の高さと関連していた。子どもの集団生活適応感との関連を検討した結果（Table 7）、子どもは学習場面での成功を運ではなく、自分の努力や教師、友人からのサポートに原因を帰属するほど、養育者は自身の子どもの友人を責めないような帰属をするほど、集団生活適応感が高いこと

Table 6　学習適応感を従属変数とした階層的重回帰分析結果（N = 114）

重回帰分析						単相関						
Step	説明変数	β	R^2	ΔR^2	ΔF	学	1a	1b	2	3	4	5
1a	性別	.01	.07	.07	5.11	-.05						
1b	学年	.24 **				.12	-.06					
2	（学習成功）能力への帰属（子ども）	.31 **	.21	.14	23.48 **	**.35**	.09	.01				
3	（学習失敗）能力への帰属（子ども）	-.24 **	.27	.05	9.00 **	**-.32**	-.02	-.07	**-.22**			
4	（学習成功）家族のサポートへの帰属（子ども）	20 **	.32	.05	9.52 **	**.26**	.03	**-.22**	.12	.04		
5	（友人関係失敗）子どもの行動（養育者）	-.26 **	.38	.06	12.50 **	**-.23**	.11	-.03	.09	.02	-.09	
6	（友人関係成功）子どもの行動（養育者）	.19 **	.41	.04	7.66 **	**.17**	-.05	-.01	.12	.06	.05	.12

注）p**<.01, p*<.05。左側は重回帰分析結果。右側は単相関の値。学＝学習適応感。1aから５は表最左列に対応。太字は５％水準以下で有意な相関。

Table 7　集団生活適応感を従属変数とした階層的重回帰分析結果（N = 114）

重回帰分析						単相関							
step	説明変数	β	R^2	ΔR^2	ΔF	集	1a	1b	2	3	4	5	6
1a	性別	-.04	.04	.04	2.57	**-.15**							
1b	学年	-.02				-.09	-.06						
2	（学習成功）運への帰属（子ども）	-.36 **	.32	.28	17.82 **	**-.25**	.13	.10					
3	（学習成功）教師への帰属（子ども）	.22 **	.40	.08	16.69 **	**.41**	-.16	-.05	-.05				
4	（学習成功）努力への帰属（子ども）	.20 **	.43	.03	7.35 **	**.32**	**-.16**	-.05	-.13	**.21**			
5	（学習成功）友人のサポートへの帰属（子ども）	.19 **	.45	.02	4.45 *	**.19**	**-.18**	-.03	**.27**	.13	.02		
6	（友人関係成功）自分の努力（子ども）	.24 **	.47	.02	3.95 *	**.37**	**-.21**	-.11	-.02	**.41**	**.32**	**.16**	
7	（友人関係失敗）友人の行動（養育者）	-.14 *	.48	.01	4.57 *	**-.16**	.07	-.03	.04	-.13	-.02	.02	-.05

注）p**<.01, p*<.05。左側は重回帰分析結果。右側は単相関の値。集＝集団生活応感。1a から６は表最左列に対応。太字は５％水準以下で有意な相関。

Table 8　教師による授業態度評価を従属変数とした階層的重回帰分析結果（N = 89）

		重回帰分析				単相関							
step	説明変数	β	R^2	ΔR^2	ΔF	授	1a	1b	2	3	4	5	6
1a	性別	-.13	.08	.08	3.84 *	**-.16**							
1b	学年	.25 *				**.17**	-.09						
2	（学習失敗）運への帰属（子ども）	-.35 **	.20	.12	12.38 **	-.07	.01	**.21**					
3	（友人失敗）家族の態度への帰属（子ども）	-.31 **	.28	.08	9.62 **	**-.25**	-.06	-.13	.03				
4	（学習成功）能力への帰属（子ども）	.26 **	.33	.05	6.63 *	.15	.09	-.03	-.03	-.12			
5	（学習失敗）教師への帰属（子ども）	.20 *	.38	.05	6.34 *	.09	-.13	-.06	**.23**	**.17**	-.03		
6	（友人関係失敗）子どもの行動への帰属（養育者）	-.22 *	.42	.04	5.56 *	**-.21**	.07	-.02	.08	.11	.16	.03	
7	（学習失敗）課題への帰属（養育者）	.19 *	.46	.03	5.02 *	.08	-.01	-.16	-.04	.01	.01	.09	.09

注）p**<.01, p*<.05。左側は重回帰分析結果。右側は単相関の値。授＝教師による授業態度。1aから 6 は表最左列に対応。太字は 5 %水準以下で有意な相関。

Table 9　教師による友人関係評価を従属変数とした階層的重回帰分析結果（N = 89）

		重回帰分析				単相関							
step	説明変数	β	R^2	ΔR^2	ΔF	友	1a	1b	2	3	4	5	6
1a	性別	.09	.04	.04	1.55	.14							
1b	学年	-.13				**-.24**	-.09						
2	（学習成功）課題への帰属（子ども）	.21 *	.11	.07	6.79 *	**.17**	**.17**	-.09					
3	（友人成功）自分の努力への帰属（子ども）	.23 *	.16	.05	5.31 *	**.21**	**-.17**	-.14	-.05				
4	（友人成功）運への帰属（子ども）	-.25 **	.20	.04	4.50 *	-.15	-.01	.08	.16	-.03			
5	（学習失敗）友人サポートへの帰属（子ども）	.26 **	.25	.05	4.93 *	**.19**	-.04	.04	.10	.07	**.17**		
6	（学習失敗）課題への帰属（養育者）	.23 *	.29	.04	4.76 *	.15	-.01	-.16	.08	-.07	.04	.01	
7	（友人失敗）子どもの行動への帰属（養育者）	-.22 *	.33	.05	5.25 *	-.06	.07	-.02	.06	.05	.14	.15	.09

注）p**<.01, p*<.05。左側は重回帰分析結果。右側は単相関の値。友＝教師による友人関係評価。1aから 6 は表最左列に対応。太字は 5 %水準以下で有意な相関。

が示唆された。

教師による評価についても、性別や学年といった属性変数を統制した後も、子ども自身や養育者による原因帰属が関連することが示された（Table 8, 9）。授業態度については（Table 8）、子どもが自己奉仕的な帰属をするほど（成功を自分の能力に帰属し、失敗を自分ではなく他者に帰属する傾向）、養育者が学習での失敗を課題の難しさに帰属するほど、教師による評価が高かった。教師による友人関係評価についても（Table 9）、子ども自身による自己奉仕的な原因帰属傾向（学習場面での失敗を友人からのサポートに帰属し、友人関係での成功を自分の努力に帰属する傾向）が、教師による高い友人関係評価と関連していた。また、養育者の子ども奉仕的な帰属（学習での失敗を課題の難しさに帰属し、友人関係での失敗を子どもの行動に帰属しない傾向）と、教師評価の高さも関連していた。

最後に、仲間から友人として選択される程度との関連を検討したところ（Table 10）、子どもによる原因帰属評定の標準回帰係数 β はいずれも有意ではなく、養育者が、子どもの成功を家族からの援助や家庭の方針に帰属していること、換言すると養育者自身の自己奉仕的帰属傾向が、子どもの、友人としての被選択数と関連していた。

Table 10　仲間からの被選択数を従属変数とした階層的重回帰分析の結果（N = 115）

		重回帰分析				単相関					
step	説明変数	β	R^2	ΔR^2	ΔF	被	1a	1b	2	3	4
1a	性別	-.03	.01	.01	.60	-.12					
1b	学年	.07				-.01	-.06				
2	（友人失敗） 自分の行動への帰属（子ども）	.14	.05	.04	4.12 *	**.14**	**-.17**	-.08			
3	（友人成功） クラスの雰囲気への帰属（子ども）	-.11	.08	.03	4.11 *	-.10	.05	.05	-.05		
4	（学習成功） 家族サポートへの帰属（養育者）	.25 **	.14	.06	7.94 **	**.15**	-.05	-.01	.10	**-.20**	
5	（友人成功） 家族の態度への帰属（養育者）	.20 *	.18	.04	4.95 *	**.17**	-.10	.03	**.16**	-.11	.10

注）p**<.01, p*<.05。左側は重回帰分析結果。右側は単相関の値。被＝仲間からの被選択数。1aから４は表最左列に対応。太字は５％水準以下で有意な相関。

考察

本研究は、子どもの学校適応と、子どもの学習場面および友人関係場面での成功―失敗に対する子どもと養育者による原因帰属パターンとの関連を検討することを目的として行われた。

本研究で、結果変数として想定した子どもの学校適応に関しては、概して自分の適応を好ましく評定していた。また学習についての自己評価は、教師による学校適応と関連していたが、女子の場合、仲間からの被選択数は自己評価や教師評価との相関が認められなかった。小学校高学年女子の仲間関係は、本人や教師からは分かりにくいものであることが示唆される。

本研究で説明変数とした、学習および友人関係での成功―失敗事態に対する原因帰属については、養育者も子どもも、失敗事態、特に友人関係での失敗に対し、自発的に原因帰属すると回答した割合が高く、その重要性評価も高かった。このことから、養育者も子どもも学校での友人関係適応を重要視しており、また重要場面での失敗に対しては、原因帰属が自発的に行われやすいことが示唆された。そして養育者は、子どもが行う“自己奉仕的帰属”よりも“子ども奉仕的に”帰属する傾向があることも確認された。

こうした原因帰属傾向と、子どもの適応との関連を検討した結果、子どもの自己奉仕的な原因帰属パターンと学校適応との関連が示唆され、学習面での成功は能力に、学習面での失敗は能力よりもその他の要因（努力や外的な要因）に帰属するほうが、適応的である可能性が示された。これは、失敗を努力に帰属することは、必ずしも適応的ではないとする我が国の研究結果よりも（樋口・鎌原・大塚，1983a, 1986; 桜井，1989）、むしろ欧米での研究結果（e.g. Dweck & Leggett, 1988）と類似している。この10年間で子どもの学習についての認識が変化している可能性も考えられ、この点を明らかにするには、さらなる調査が求められる。

さらに、子どもの学校適応との関連では、自己評定値間での関連のみならず、養育者による原因帰属評定や、教師や友人による評価との間でも関連が確認された。したがって、成功―失敗事態に対する養育者のとらえ方も、子どもの学校での行動と関連していると考えられる。具体的には、養育者が成功は子どもに、失敗は子どもにとって統制可能な要因（行動など）に帰属する“子ども奉仕的な帰属”が、子どもの学校適応と関連しており、Muramoto (2003)の示した、“間接的自己奉仕傾向”が小学校高学年児童の学校適応において何らかの役割を果たしていることが示唆され、子どもの学校適応と原因帰属傾向との関連を検討する上で、養育者による原因帰属パターンを考慮に入れることの有用性が示されたと考える。

しかしながら、本研究で使用した尺度は、今回使用するためのみに作成されたものであり、従来の原因帰属研究でも指摘されるように、多次元尺度としての十分な信頼性を確保できなかった（Higgins, Zumbo, & Hay, 1999）。この要因の一つには、対象者の年齢を考慮し、概念的な原因帰属次元項目（e.g.“失敗した要因はあなたにありますか？”）による設問ではなく、回答しやすい具体的な原因項目（e.g.“私が努力しなかったから”）を使用したことが挙げられる。こうした評定法では、調査対象の原因帰属次元が明確にとらえられない可能性があり、概念的な原因次元を用いた尺度構成も重要である。また、自己評定以外の情報源による評定値を用いたこと

から、欠損データが多くなり、子ども、養育者、教師すべてのデータを用いて洗練された分析を行うことができなかった。今後は、多様な情報源からの協力を得やすい方法を考慮し、より多くの対象に対する調査を行うことにより、養育者の子ども奉仕的な原因帰属の機能について詳細な検討を行うことが求められる。

注

（1）　ただし、子ども、養育者、教師の三者の組み合わせ、ならびに欠損値によってデータ数に違いがあるため、解析ごとにデータ数を明記した。

（2）　性別は男子＝１、女子＝０のダミー変数を用いた。

引用文献

青柳　肇，松岡陽子，大久保智生．(2001)．中学生における学業成績結果の運帰属による呈示(1)．日本教育心理学会総会発表論文集，575.

Bell-Dolan, D., & Anderson, C. A. (1999). Attributional processes: An integration of social and clinical psychology. In R. M. Kowalski, & M. R. Leary, *The social psychology of emotional and behavioal problems: Interfaces of social and clinical psychology* (pp. 37-67). Washington, DC: American Psyhological Association.

Bornstein, M. H., Haynes, O. M., Azuma, H., Galperin, C., Maital, S., Ogino, M., et al. (1998). A cross-national study of self-evaluations and attributions in parenting: Argentina, Belgium, France, Israel, Italy, Japan, and the United States. *Developmental Psychology*, 34, 662-676.

Bugental, D. B., & Happaney, K. (2002). Parental attribution. In M. H. Bornstein, *Handbook of parenting: Vol. 3. Being and becoming a parent (2nd ed.)* (pp. 509-535). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Higgins, N. C., Zumbo, B. D., & Hay, J. L. (1999). Construct validity of attributional style: Modeling context dependent item sets in the attributional style questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 59, 804-820.

樋口一辰，鎌原雅彦，大塚雄作．(1983a)．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，36，18-27.

樋口一辰，鎌原雅彦，大塚雄作．(1983b)．友人関係場面における原因帰属様式と社会的地位．教育心理学研究，31，141-145.

樋口一辰，鎌原雅彦，大塚雄作．(1986)．学業達成場面における原因帰属類型と目標設定．教育心理学研究，34，220-229.

飯田順子，石隈利紀．(2002)．中学生の学校生活スキルに関する研究―学校生活スキル尺度(中学生版)の開発―．教育心理学研究，50，225-236.

Jonston, C., Reynolds, S., Freeman, W. S., & Geller, J. (1998). Assessing parent attributions for child behavior using open-ended questions. *Journal of Clinical Psychology*, 27, 87-97.

金山元春，中台佐喜子，前田健一．(2005)．中学生の積極的な聞き方スキルと学校適応. 広島大学心理学研究，4，97-102.

北山　忍，高木浩人，松本寿弥．(1995)．日本的自己の文化心理学―Ⅰ．成功と失敗の帰因―．心理学評論，38，247-280.

三浦潤子．(2003)．養育行動と学校環境適応感の関連についての検討―内的作業モデルの伝達を通して―．臨床教育心理学研究（関西学院大学），29，9-19.

村本由紀子，山口　勧．(1997)．もうひとつのself-serving bias―日本人の帰属における自己卑下・集団奉仕傾向の共存とその意味について―．実験社会心理学研究，37，65-75.

Muramoto, Y. (2003). An indirect self-enhancement in relationship among Japanese. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 552-566.

村本由紀子，山口　勧．(2003)．“自己卑下”が消えるとき―内集団の関係性に応じた個人と集団の成功の語り方―．心理学研究，74，253-262.

桜井茂男．(1989)．児童の絶望感と原因帰属との関係．心理学研究，60，304-311.

Seligman, M. E., Peterson, C., Kaslow, N. J., Tanenbaum, R. L., Alloy, L. B., & Abramson, L. Y. (1984). Attributional style and depressive symptoms among children. *Journal of Abnormal Psychology*, 93, 235-238.

田中麻未．(2008)．児童・思春期の学校不適応とパーソナリティ特性との関連―双生児法による行動遺伝学的検討―．人間文化創成科学論叢（お茶の水女子大学），11，299-307.

戸ヶ崎泰子，坂野雄二．(1997)．母親の養育態度が小学生の社会的スキルと学校適応におよぼす影響―積極的拒否型の養育態度の観点から―．教育心理学研究，45，173-182.

Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14.