

大学生を対象とした手続き的公正と評価の交互作用モデルの検討

藤 井 勉

論文要旨

本研究の目的は、公正研究における交互作用モデルが教育場面でも当てはまるのかを検討することであった。210名の大学生を対象に、レポートに対する評価と、採点方法の手続き的公正を操作した場面想定法を用いて、質問紙実験を行った。教員への信頼を従属変数とした分散分析の結果、独立変数である手続き的公正と評価の交互作用が認められた ($F(1,206) = 5.83, p < .05$)。本研究の結果は、仮説の一部を支持するものであり、教育場面への応用可能性が示された。最後に、本研究の限界と今後の課題について議論した。

キーワード【手続き的公正、評価、教員への信頼、コンピテンスの知覚、交互作用モデル】

問題と目的

公正 (justice, fairness) とは、個人と集団の関係を規定する原理のひとつとされ、「ある行為や決定が、関係者とその資格や権利に相応しい処遇をしていること」と定義される (大淵, 2004)。たとえば、学校や職場などの組織を構成するメンバーの間では、しばしば葛藤が生じる。その葛藤を解決するひとつの方法として、公正の知覚を高めるという方法がある。

今在 (2004) によれば、組織における葛藤に関する公正研究には、給与や処遇システムを巡る葛藤、雇用主や上司との葛藤解決などが挙げられるという。これらの研究群では、公正感をもたらす効果は短期的なものと長期的なもの2種類に大別される。前者は組織内の決定や葛藤など、生じた事柄に対する満足感を促進するといった方法である。後者は、組織志向的な態度の強化などが挙げられる。社会的公正研究のレビューは、林 (2007) に詳しいが、本研究では特に、公正効果研究に焦点を当てる。公正効果とは、個人の公正判断が個人の態度や行動に及ぼす影響力のことを指し、林 (2007) は、この問題を分配的公正と手続き的公正の点から議論している。分配的公正とは、葛藤解決や組織内決定の結果に対して知覚される公正である。後述する手続き的公正との区別をつけるために、本論文では評価と表記することもあるが、これらは同義として扱っている。手続き的公正とは、結果に至るまでの過程に対して知覚される公正と区別される (今在, 2004)。

個人の公正判断が、個人の態度や行動に及ぼす影響力を説明するモデルには、分配的公正と手続き的公正が、それぞれ独立に影響を及ぼすと考える2要因モデルと、両者が交互作用を生み出すと考える交互作用モデルがある。すなわち、2要因モデルは分配的公正と手続き的公正の主効果に焦点を当てているのに対し、交互作用モデルはその名の通り、両者の交互作用に焦点を当てている。少し乱暴な表現になるが、2要因モデルは換言すれば「手続き的公正が高ければ個人の態度はポジティブになる」、「評価が高ければ個人の態度はポジティブになる」ということになる。しかし、現実はどうでもない場面もあるのではないか。

例として、2名の社員のうち1名が昇給の機会に恵まれた、という場面を想定してみる。上司が昇給の対象となる1名の決定権を持っていたとして、2名の社員に対し、昇給に関する条件 (あるいは選考の過程) が明示されていた場合と、そうでない場合を考えてみよう。後者の場合、昇給されなかった者は、上司に対して「どういった理由で、私ではなくもう一方の社員が選ばれたのか」といった不

公正感を抱きやすいのではないだろうか。一方、昇給を認められた社員の立場から考えると、手続き的な公正が保たれていなくとも「昇給されればそれでよし」と考え、上司に感謝するかもしれないし、同僚に対する後ろめたさのような感情を抱くかもしれない。しかし、条件あるいは選考の過程が正当に明示されていた場合はどうだろうか。2名の社員は、もたらされた処遇を受け入れやすくなる（もしくは、受け入れざるを得ない）だろう。このとき、昇給されなかった社員は、「正当な理由があって選ばれなかったのであれば仕方ない」と感じる人が多いだろうし、それゆえに上司への不公正感を生起しないか、減じられると考えられる。

上記のような例を考慮したときに、分配的公正と手続き的公正は独立ではなく、交互作用をもたらす可能性は十分に考えられるだろう。したがって本研究では、交互作用モデルの立場に立って研究を行う。Brockner (2002) は、もたらされた結果が自身にとって好ましくない場合に、システムに対する評価は手続き的公正の影響を受けやすいと論じる。すなわち、好ましくない評価を受けた場合でも、その結果をもたらしただけである手続き的公正が高い場合は、手続き的公正が低い場合よりも、システムに対する効果は高いとされる。Brockner (2002) は、自分が受け取った結果が好ましくない場合、その結果の原因を、決定を下したシステムに帰属するほど、そのシステムに対して不満や憤りを感じると予想する。このようなネガティブな感情は、システムへの支持を減じると考えられる。一方、自分が得た結果が好ましいものであり、その原因をシステムに帰属した場合、個人はその結果をもたらしただけに感謝すると予想される (林, 2007)。すなわち、こういった感謝の気持ちのようなポジティブな感情は、その判断を下したシステムを支持しようとする行動に結びつきやすいだろう。

林 (2007) は、交互作用がもたらされる場合の例をもう一点挙げている。それは、従属変数となるのが自己評価の場合である。手続き的公正が低い場合よりも高い場合に、結果の公正さは自尊心などの自己評価に影響を及ぼすという。結果が望ましくない場合、手続き的公正は自己評価と関連せず、負の相関をもたらしこともあるという。そのメカニズムは、帰属理論を用いて説明されている。たとえば、不公正な手続きによってネガティブな結果がもたらされた場合、人はその原因を外部に求める。それゆえ、ポジティブな結果を得た場合と比較して自尊心は低下しない。しかし、公正な手続きの上でネガティブな結果がもたらされた場合はどうだろうか。この場合、その原因を外部に求めることは難しく、自己評価が低下するというプロセスを辿ることになる。

従来の公正研究は、市民の態度 (e.g., 青木・鈴木, 2005) や裁判手続き場面 (e.g., Thibaut & Walker, 1975) のような社会心理学的領域において多く扱われてきた。しかし、意外にも教育場面への応用はなされていないように思われる。教育場面では、生徒や学生に対して低い評価を提示せざるを得ないこともあるだろう。その際に、公正の交互作用モデルのように、手続き的公正が高ければ (i.e., 評価の基準が明確にされていれば)、教員への信頼感は減少しないのだろうか。また、低い評価を提示されたときに、手続き的公正が高ければ、自己評価としてのコンピテンスの知覚は低められるのだろうか。

上記のことを検討するため、本研究は、教育場面において手続き的公正と評価を操作することによって、教員への信頼感や参加者自身のコンピテンスの知覚に影響がみられるか、また独立変数の交互作用が見られるかを確認する。

方法

調査対象者 大学生 210 名（男性 118 名、女性 92 名、年齢の $M=19.30$ 、 $SD=.97$ ）であった。

要因計画 手続き的公正（高・低）×評価（高・低）の、2 要因参加者間計画であった。

材料

公正さの認知尺度 「この先生は、公平に私のレポートの評価をしてくれると思う」「全体的に、この先生の評価の仕方は公平だと思う」の 2 項目を作成し、使用した。回答は「そう思う—そう思わない」までの 4 件法で求めた。

教員への信頼感尺度 天貝（1997）を参考に作成し、評価の提示前および提示後に回答を求めた。評価提示前の質問項目は、「先生とは信頼できるものだと思う」「先生は、ひいきをするようなことはないと思う」など、4 項目で構成した。評価提示後の質問項目は「この先生のことを信頼できる」など、2 項目で作成した。評価提示前にも教員への信頼感を測定した理由は、実験群の間のベースラインとしての教員への信頼感に差がないことを確認するためである。回答は「そう思う—そう思わない」までの 4 件法で求めた。

コンピテンスの知覚尺度 桜井（1983）を参考に作成し、教師への信頼感尺度と同様、評価の提示前および提示後に回答を求めた。評価提示前の質問項目は「文章を書くのは苦手ですか」「文章を書くのは、他の人よりできるほうですか」など 3 項目で構成した。評価提示後の質問項目は、「このような状況なら、文章を書くのは他の人よりできるほうだと思うだろう」など、2 項目で構成した。回答は「そう思う—そう思わない」までの 4 件法で求めた。評価提示前にもコンピテンスの知覚を測定した理由は、教員への信頼感尺度と同様、実験群の間のベースラインとしてのコンピテンスの知覚に差がないことを確認するためである。

仮想場面 手続き的公正の 2 条件（高条件・低条件）×評価の 2 条件（高評価・低評価）に沿って場面を作成した。すべての条件において、ある講義を受講している参加者にレポートを提出させ、その評価を担当教員が行うという場面を用いた。また、評価の説明として「授業への出席、授業後のコメントカード、学期末のレポート提出を総合し、A、B、C の 3 段階の成績をつける」ことも、すべての条件で提示した。その上で、手続き的公正の高条件は、「レポートの評価をする際、同じ専攻の教員 2 名とともに（都合 3 名の教員で）、授業内容を踏まえて書いているか、全体の構成がよくまとまっているか、独自の考察ができているか、の 3 点を見て評価する」と教示した。一方、手続き的公正の低条件では、「この教員から、学期末のレポートでどのような点を評価するのかについての説明はなかった」旨を教示した。

評価については、どの条件においてもレポート提出から数週間後に、レポートが返却されたという場面を設定した。高評価条件の参加者には「レポートの評価が最も高い A 評価だった」旨を教示した一方で、低評価条件の参加者には「レポートの評価は最も低い C 評価だった」旨を教示した。

手続き 調査方法は、質問紙による場面想定実験を用いた。講義時間を利用して質問紙を配布し、最初のページから順に回答するよう求めた。この際、条件ごとに参加者をランダムに割り当てた。質問紙の最初のページは、年齢・性別の記入を求めるフェイスシートであった。2 ページ目に、ベースラインとしての教員への信頼感尺度およびコンピテンスの知覚尺度が記載されていた。3 ページ目には、成績評価の説明およびレポート評価の説明が記載されていた（内容は前述の通り、手続き的公正の高・低群で異なっていた）。4 ページ目には、レポートが返却され、評価が提示された場面が記載されて

おり（評価の内容は前述の高・低評価条件で異なっていた）、コンピテンスの知覚尺度、教員への信頼感尺度が記載されていた。全ての質問に回答させた後、質問紙を回収して調査を終了した。実験者による質問紙実験の説明を含めて、所要時間は15分程度であった。

仮説 先行研究より導かれる仮説は、以下の通りである。

- 1) 低評価条件において、手続き的公正の高群は、手続き的公正の低群と比較して、教員への信頼感が高い。
- 2) 低評価条件において、手続き的公正の高群は、手続き的公正の低群と比較して、コンピテンスの知覚は低い。
- 3) 手続き的公正が低い場合、高評価条件と低評価条件の間に、コンピテンスの知覚には差がみられない。

結果

データの処理 各尺度の合算平均得点を求め、得点が高いほど、その尺度名の傾向が高くなるよう得点化した。また、各尺度の記述統計量および信頼性係数の推定値として α 係数を算出し、Table1に記載した。各尺度の内的一貫性は.68～.85であり、おおむね十分な値が得られたと判断した。

Table1 各尺度の記述統計量および信頼性係数の推定値

	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
<u>ベースライン</u>			
コンピテンスの知覚	2.34	.82	.85
教員への信頼感	2.38	.56	.68
<u>評価提示後</u>			
コンピテンスの知覚	2.49	.84	.79
公正さの認知	2.57	.67	.84
教員への信頼感	2.21	.89	.85

各条件の操作チェック 手続き的公正の操作チェックとして、仮想場面提示後の公正さの認知を従属変数とし、手続き的公正の条件を独立変数とした一元配置の分散分析を行った。その結果、手続き的公正の主効果が有意であり ($F(1, 208) = 11.58, p < .01$)、手続き的公正の高群 ($M = 2.71, SD = .62$)の方が、手続き的公正の低群 ($M = 2.41, SD = .69$)と比較して、公正さの認知が高かった。したがって、手続き的公正の操作は有効であったと判断した。

続いて、評価の操作チェックとして、仮想場面提示後のコンピテンスの知覚を従属変数とし、評価の条件を独立変数とした一元配置の分散分析を行った。その結果、評価の主効果が有意であり ($F(1, 208) = 355.57, p < .001$)、高評価条件の方が ($M = 3.11, SD = .49$)が、低評価条件 ($M = 1.79, SD = .53$)と比較して、コンピテンスの知覚が高かった。ゆえに、評価の操作も有効であったと判断した。

また、各条件に割り当てられた参加者に偏りがなかったかを調べるために、ベースラインとして測定したコンピテンスの知覚および教員への信頼感を従属変数とし、2（手続き的公正：高・低）×2（評価：高・低）の分散分析を行った。その結果、各条件の主効果や交互作用は認められなかった。このことから、参加者の各条件への割り当てに偏りはなかったと判断した。

分散分析 以降に示す3つの従属変数に対して、性別の主効果は見られなかったため、この要因は分析から除いた ($F_s < .55, p > .46$)。まず、仮想場面提示後の公正さ認知の得点を従属変数とし、2 (手続き的公正：高・低) × 2 (評価：高・低) の分散分析を行った。その結果、手続き的公正、評価の主効果がともに有意であった (順に $F(1, 206) = 12.71, 61.14, p_s < .001$)。手続き的公正の高群 ($M = 2.72, SD = .62$) は、手続き的公正の低群 ($M = 2.41, SD = .69$) と比較して、公正さの認知が高く、高評価条件 ($M = 2.87, SD = .64$) は低評価条件 ($M = 2.24, SD = .54$) と比較して、公正さの認知が高かった。各条件の交互作用は有意ではなかった。結果のグラフは Figure1 に示した。

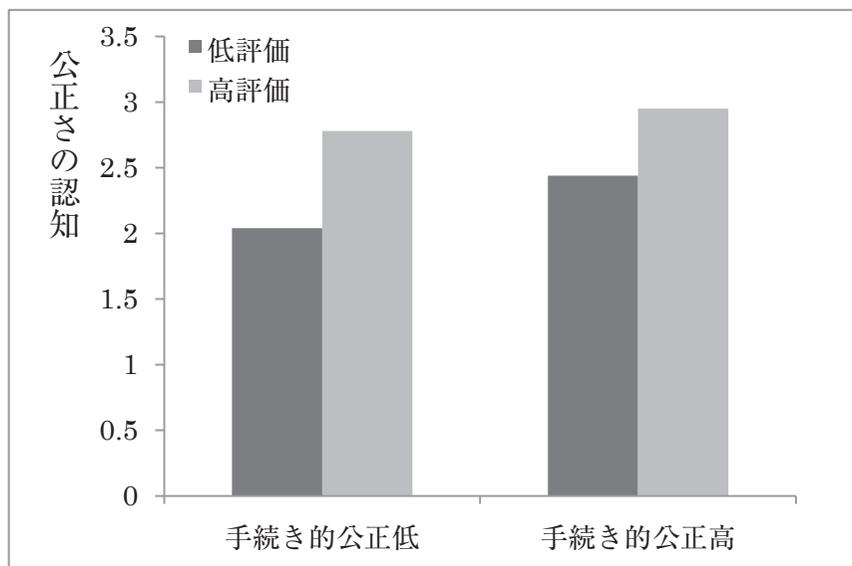


Figure1 公正さの認知を従属変数とした分散分析の結果

続いて、仮想場面提示後の教員への信頼感の得点を従属変数とし、2 (手続き的公正：高・低) × 2 (評価：高・低) の分散分析を行った。その結果、評価の主効果が有意であった ($F(1, 206) = 69.75, p < .001$)。高評価条件 ($M = 2.61, SD = .80$) は、低評価条件 ($M = 1.77, SD = .68$) と比較して、教員への信頼感が高かった。また、手続き的公正 × 評価の交互作用が有意であり ($F(1, 206) = 5.83, p < .05$)、単純主効果の検定を行ったところ、手続き的公正の高群・低群ともに評価条件の単純主効果が1%水準で有意であった。手続き的公正の高群において、高評価条件 ($M = 2.57, SD = .81$) は低評価条件 ($M = 1.96, SD = .72$) よりも教員への信頼が高かった。加えて、手続き的公正の低群において、高評価条件 ($M = 2.68, SD = .79$) は低評価条件 ($M = 1.58, SD = .58$) よりも教員への信頼が高かった。また、低評価条件において、手続き的公正の単純主効果が5%水準で有意であり、手続き的公正の高群 ($M = 1.96, SD = .72$) は、手続き的公正の低群 ($M = 1.58, SD = .58$) と比較して教員への信頼が高かった。結果のグラフは Figure2 に示した。

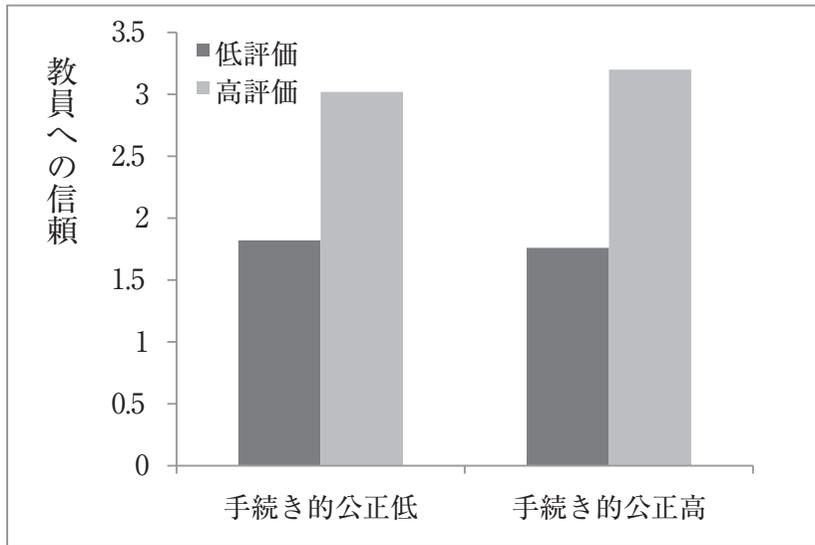


Figure2 教員への信頼を従属変数とした分散分析の結果

最後に、仮想場面提示後のコンピテンスの知覚の得点を従属変数とし、2（手続きの公正：高・低）× 2（評価：高・低）の分散分析を行った。その結果、評価の主効果が有意であった ($F(1, 206) = 352.81, p < .001$)。高評価条件 ($M = 3.11, SD = .49$) は、低評価条件 ($M = 1.79, SD = .53$) と比較して、有意にコンピテンスの知覚が高かった。手続きの公正と評価の交互作用は有意には至らなかった ($F(1, 206) = 2.92, p = .09$)。結果のグラフは Figure3 に示した。

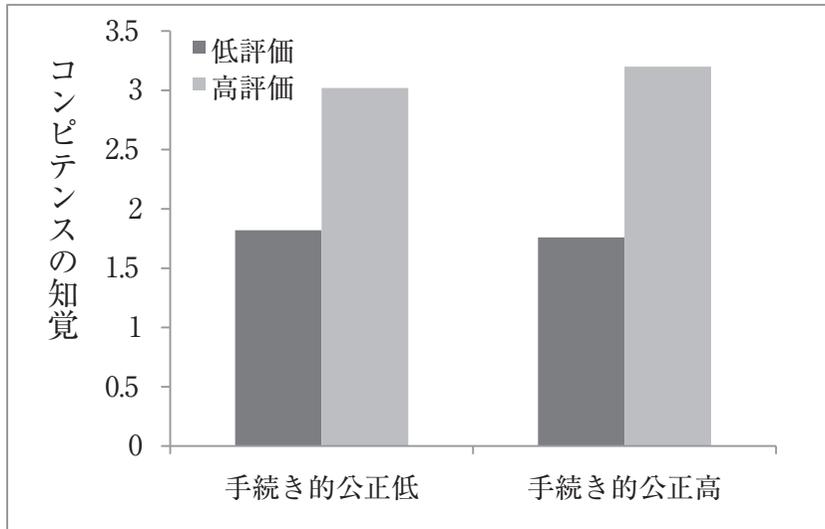


Figure3 コンピテンスの知覚を従属変数とした分散分析の結果

考察

仮説の検証 本調査において得られた結果をもとに、仮説を検証していく。まず、教員への信頼感については、本研究では仮説に含めていなかった、評価条件の主効果が有意であった。したがって、教員への信頼感には、評価の高低も影響することが示唆されるが、手続き的公正と評価の交互作用も認められた。低評価群において、手続き的公正が高い群は、手続き的公正が低い群と比較して教員への信頼感が高かったことは、Brockner (2002) の主張と一致し、また仮説1を支持するものである。

また、コンピテンスの知覚については、手続き的公正と評価の交互作用は認められず、評価の主効果のみ認められた。この結果は、仮説2を支持せず、さらに仮説3も不支持という結果となった。コンピテンスの知覚についても、仮説に含めていなかった評価の主効果が有意であり、教員への信頼感と同様、コンピテンスの知覚にも、評価の高低が影響する可能性が示された。

本研究では、仮説2と3は支持されなかった。また、教員への信頼、コンピテンスの知覚という二つの従属変数に対し、仮説では触れていなかった、評価条件の主効果が得られている。すなわち、本研究においては、評価の影響が比較的大きかったように思われる。このことを換言すれば、評価に至る手続きが公正であろうとなかろうと、結果としての評価さえ良ければ、教員への信頼感や、自身のコンピテンスの知覚は低下しないとも捉えられる。実際に、公正さの認知に対して、手続き的公正と評価の交互作用は認められず、それぞれの主効果のみが認められた。手続き的公正が高ければ、公正さの認知が高まるのは想像に難くないが、評価が高ければ、公正さの認知も高められるとも読める結果である。

では、評価に至る過程としての手続き的公正を高めることは無意味なのだろうか。本研究の結果からすれば、そうとは限らないという結論が導かれる。実際に、手続き的公正と評価が交互作用を生むという仮説1は支持され、低い評価が提示された場合でも、手続き的公正が高ければ、教員への信頼感は低められないということが示された。教員への信頼感が低下すれば、その教員の担当する授業やレポートなどへの学習意欲が低下することは想像に難くない (e.g., 出口・中谷・遠山・杉江, 2006)。過度の一般化は慎むべきではあるが、手続き的公正を高めることで、低評価を提示せざるを得ない状況でも、教員への信頼感の低下を防ぐことができる可能性を示したという点で、本研究の意義は深いと考える。

今後の課題 本研究は、手続き的公正と評価を操作することで、交互作用モデルが教育場面においても再現されるかを検討するために実施された。しかし、本研究から得られた結果のみで、Brockner (2002) の主張する交互作用モデルが教育場面には当てはまるか否かを結論づけるのは早計であろう。今回の質問紙実験では、講義時間の一部を使用するという時間的制約から、どの従属変数についても、質問項目を最小に留めざるを得なかった。そのため、測定対象を十分に測定しきれなかった可能性もある。また、手続き的公正と評価を操作するという手法を用いるこの種の研究は、倫理面において制約を受けやすく、場面想定実験に頼ることが多いことも確かである。今回の質問紙実験では、レポートの評価という、大学生であれば経験する可能性が極めて高い場面を設定したが、昇給や昇進のような事柄と比較したときに、それほど自我関与が高い内容とは言えないだろう。本研究の結果が、どれだけ現実場面に近いかに疑問が残るため、これらの点は今後の課題といえる。

引用文献

- 天貝由美子 (1997) . 「成人期から老年期に渡る信頼感の発達：家族および友人からのサポート感の影響」『教育心理学研究』 45, 79-86.
- 青木俊明・鈴木温 (2005) . 「社会的資本整備における賛否態度の形成：公正の絆理論と態度変容モデルの統合」『実験社会心理学研究』 45, 42-54.
- Brockner, J. (2002) . "Making sense of procedural fairness: How high procedural fairness can reduce or heighten the influence of outcome favorability." *Academy of Management Review*, 27, 58-76.
- 出口拓彦・中谷素之・遠山孝司・杉江修治 (2006) . 「児童・生徒の社会的責任目標と学級適応感・学習動機の関連」『パーソナリティ研究』 15, 48-51.
- Folger, R., & Konovsky, M. (1989) . "Effects of procedural and distributive justice on reactions to pay raise decisions." *Academy of Management Journal*, 32, 115-130.
- 林洋一郎 (2007) . 「社会的公正研究の展望：4つのリサーチ・パースペクティブに注目して」『社会心理学研究』 22, 305-330.
- 今在慶一朗 (2004) . 「葛藤解決における手続き的公正と異文化組織への適応」大淵憲一 (編著) 『日本人の公正観—公正は個人と社会を結ぶ絆か?—』現代図書 (pp. 329-347) .
- 大淵憲一 (2004) . 「公正の社会心理学：社会的絆としての公正」大淵憲一 (編著) 『日本人の公正観—公正は個人と社会を結ぶ絆か?—』現代図書 (pp. 3-30) .
- 桜井茂男 (1983) . 「認知されたコンピテンス測定尺度 (日本語版) の作成」『教育心理学研究』 31, 245-249.
- Thibaut, J., & Walker, L. (1975) . *Procedural justice: A psychological analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

注1：この調査では、参加者の原因帰属 (e.g., 評価の理由は、文章を書くのが得意だったから、運がよかったから等) も尋ねている。しかし、本研究の分析では、手続き的公正と評価の交互作用について検討することが目的であるため、これらの変数は分析に含めていない。今後、これらの変数を含めた詳細な分析も必要であろう。

ENGLISH SUMMARY

The effects of procedural fairness and evaluation of university students

Tsutomu FUJII

The purpose of this study was to examine whether an interaction model of fairness is applicable to the educational situation. Two-hundred and ten university undergraduate students participated in a hypothetical scenario experiment manipulated variables consisting of evaluation of a report task and procedural fairness of report scoring. Analyses of variance were conducted to investigate differences in trust of teachers between students with high and low scores on each of the procedural fairness/evaluation scenarios ($F(1, 206) = 5.83, p < .05$). The results partly supported the authors' hypothesis that would be observed interaction between procedural fairness and evaluation. In addition, it was suggested that the interaction model may possibly be applicable to the educational situation. Finally, the limitations of this study and future problems are discussed.

Key Words: procedural fairness, evaluation, trust for teacher, cognition of competence, interaction model