



Title	相互作用場面における勢力者の対人認知：行動統制がステレオタイプ化に及ぼす影響
Author(s)	村田, 光二
Citation	
Issue Date	2003-06
Type	Research Paper
Text Version	publisher
URL	http://hdl.handle.net/10086/19114
Right	

実験 3

概要と予測

実験 3 では、「行動統制」の要因にしぼってステレオタイプ化におよぼす影響を検討した。実験 1、2 の要因操作では、行動統制の「無い」条件でも、問題を選択し与えることによって、解答者に及ぼす行動統制感を何らかの形で感じていたと考えられる。そこで、行動統制の無い条件として新たに、行動統制をする者と同じ立場に立ちながら、行動統制を直接には行わず観察するだけの役割の者を設定した。両者の差を検討することが実験 3 の主たる目的である。

実験 3 では、また、用いるステレオタイプの内容を「ある大学の学生は数学ができる」というポジティブなものに変更した。この場合、ステレオタイプ化された方が高い能力が推測されることになる。同時に、実験参加者が所属する集団以外の集団に関するステレオタイプを用いるようにした。実験参加者にとっては、数学ができると一般に思われている他大学の学生が、予想外に数学課題ができなかった場面に遭遇する状況を設定した。

以上に加えて実験 3 では、探索的条件として、解答者側の立場に立ちながら観察する者も置くようにした。これに実験協力者である解答者を含めた 4 名が課題遂行をする場面を設定し、異なる役割の者が解答者の能力をどのように評定するのかを調べたのである。

以上のように実験 3 では、評定者の役割（のみ）を要因として、それを 3 水準（行動統制者、統制側観察者、解答側観察者）に設定した。この 3 水準は 4 人集団で行った実験の 1 つのセッション内の実験参加者の役割を用いて操作したもので、集団内要因とでもいえるものである。統計的な取扱いでは、被験者間要因ではなく、被験者内（繰返し）要因として扱うことが適当だと考えられる。従属変数は実験 1、2 と同様に、解答者の数学能力の認知を測定した。実験 1、2 と同様に、行動統制の有る者は無い役割の者（統制側観察者）よりも、対象人物をよりステレオタイプ化して認知しやすい、つまり成績が悪かったにもかかわらず、数学能力を相対的に高く評定しやすいと予測されるだろう。行動統制が無い別の役割（解答側観察者）については、明確な予測が立てられなかった。しかし、観察者に対して何らかの共感的反応と評価が予想され、統制側の役割（行動統制者、統制側観察者）よりも、解答者を好意的に評価することが考えられる。

方法

参加者

一橋大学の男子学生 15 名が 3 名 1 組で実験に参加した。3 名は、行動統制者（出題者）、

統制側観察者（出題補佐）、解答側観察者（模擬解答者）のいずれかの役割にランダムに割り当てられた。これらの学生は研究代表者が担当する一橋大学の授業で募集が行われ、参加に対しては成績評価に関する一定の点数が与えられた。実験には他に1名の実験協力者が参加し、必ず解答者の役割に就いた。実験協力者には5つのセッションを通じて同じ男子大学院生があたった。

手続き

概要

実験参加者は、「課題遂行と印象形成に関する研究」と題された実験についての説明を受けた。その中で、「出題者」「出題補佐」「解答者」「模擬解答者」のうちのいずれかの役割に就いてもらい、数学のパズルを解く作業と一緒にしてもらおうと紹介された。この課題の後に、互いの印象がどうなるのか調べたいと告げられた。

次に実験手続きの概要について、6つの段階をふむことが伝えられた。それは、1. 全体説明、2. 役割の決定、3. 事前の質問紙調査、4. 課題遂行、5. 事後の質問紙調査、6. 実験後の説明、であった。

その後、上述の段階に沿って実験は行われ、4の前に行われた説明の中で、行動統制有りの立場を含む、評定者の役割の操作も併せて行われた。そして課題遂行の後に、5で主たる従属変数が測定された。

実験時間は、全体で30分間程度であった。

参加者の集合と全体説明

実験協力者を含めた各セッション4名の実験参加者は、指定された時間までに一橋大学東1号館の演習室（実験室）に直接訪れた。参加者は実験室入り口付近に用意された椅子に腰掛けて、全員がそろそろまで待った。

実験者（本研究の代表者があたった）は全員がそろったところで、名前と所属学部を口頭で読み上げて出席確認をした。協力者に対しては「〇〇君は、単位互換で社会心理学Ⅱの授業に東工大から来ている方ですね」と確認の声をかけた^(注1)。

そして実験の説明を開始した。最初に参加者は、概要で述べた実験の全体説明を受けた。この内容が書かれた用紙をわたされ（付録16参照）、さらに口頭で説明を受けた。

役割の決定

続いて実験者は、以下のように述べて役割の決定を行った。

次に、役割をくじで決めたいと思います。いつもは全員をくじで決めるのですが、今回は1名、東工大から来ている学生が参加していますので、彼に特別に解答者の役割をしていただきたいと思います。〇〇君、よろしいでしょうか。

実験協力者はこの依頼に対して、あらかじめ要請された通り、とまどいながら応諾した。

その後、他の参加者にはあみだくじを引いてもらい、その結果で「出題者」「出題補佐」「模擬解答者」のうちのいずれかの役割に決定した。なお、あみだくじには4つの選択肢と4つの役割が記されたものを用意しておき、上述の解答者の指名をした後に、それに対応する1つの選択肢に×をつける手順をふんだ。

実験室は図3-1のようにあらかじめ設定されていた。それぞれの机の上には役割名が記された名札が立てられていた。4人の参加者は、この時点でそれぞれの机の前の席に着くように要請された。

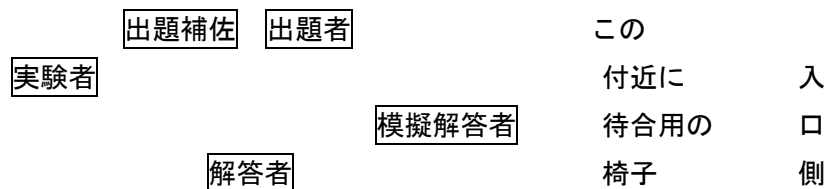


図3-1 実験室の配置 (実験3)

事前の質問紙調査

次に実験参加者は机の上に用意されていた事前質問紙を表にして回答した。調査用紙は順に、1. 他の参加者との関係、2. 解答者の印象 (8項目の形容詞についての各7段階尺度)、3. 模擬解答者等の印象 (2と同じ内容; 模擬解答者の質問紙では、出題者の印象に変更)、4. 自己認知尺度 (2に2項目を加えたもの)、5. 性別、6. 年齢、7. 5つの大学の平均的学生の能力に関する尺度、から構成されていた。出題者用の事前調査用紙については付録18に添付した。

形容詞尺度はいずれも単極の形式であり、具体的項目は順に、「外向的な」「勤勉な」「神経質な」「親切な」「頭がよい」「協調性のある」「事務処理能力がある」「数学的能力が高い」「言語的能力が高い」「指導力のある」であった。上記4ではこれらすべてを、上記2、3ではこのうち第8項目までを用いた。

7の質問では、「数理的能力」「英会話能力」「空間把握力」「事務処理能力」の4つの能力別に、「一橋大学」「東京大学」「東京外国語大学」「東京工業大学」「津田塾大学」の各大学の平均的學生が、「非常に高い」から「非常に低い」まで9段階で、どの程度の能力があるのか推測してもらうものであった。この質問は、東京工業大学の学生に対するステレオタイプを調べるために用意した。

解答者にもほぼ同様の調査用紙を配布して、上記の1~3にあたる部分についてはきちんと

回答するように、残りの部分については回答している様子を装うように要請した。

全員が記入し終えたところで、調査用紙を回収した。

役割と課題遂行についての説明

続いて4つの役割についての説明が書かれた文書を配布して、内容を説明した（付録17参照）。出題者の役割は問題選択と出題であり、解答者は時間内にそれを解いて選択肢で解答することが役割であった。出題補佐は出題者の手伝いと課題遂行の観察と記録を行い、模擬解答者は解答者と同時に問題を解きながら課題遂行を観察することが仕事であった。問題数は5題であると教示された。

次に、出題者と出題補佐には問題用紙をわたしてから、課題遂行の説明に入った。この問題用紙には、正解の選択肢に赤で○をつけてあった。問題の内容は実験2と同じもので、「空間把握」「判断推理」「数的推理」の3領域から構成され、数学能力を判断可能な15問であった。いずれの問題も5つの選択肢の中から、1つの正解を選ぶ形式で、実験2から表記等を少し改めた（付録4参照）。

課題の説明は具体的には以下のように口頭で行った。

- ・ 出題者の方は、どれを出題するのか考えていてください。そして、出題する問題の番号を、毎回、口頭で言ってもらいます。問題用紙にメモ書きをしていただいて結構です。
- ・ 解答者は、その問題を1分30秒で解いていただきます。私が時間を計り、15秒前には「後15秒です」と言います。また、時間がきたら合図しますので、すぐに止めて答えの選択肢を口頭で言ってください。
- ・ 出題補佐の方は、出題者の言った問題番号と、解答者の答えを聞いて、それを採点用紙に記入してください。さらに問題用紙の正解と照らし合わせて、○×で採点もしてください。出題者の方も、問題用紙にメモして構いません。
- ・ 模擬解答者の方は、その様子を見聞きしながら、同じ問題を解いてください。途中で採点をする必要はありませんが、解答者の答えと、自分の答えを記録用紙に記録してください。なお、解答者と模擬解答者の方には正解を5問終了時まで教えません。

以上のように、出題者には解答者の行動を統制する権限が与えられた。出題補佐にはその権限は無かったが、出題者と同じ立場に立って、解答者の課題遂行結果についての途中経過情報も知りながら、解答者の行動を観察した。模擬解答者も同様に解答者の行動を観察する必要があったが、解答者と同じ立場で課題遂行をしながら、その役割を担うことになった。

この後、解答者と模擬解答者にも正解に印の無い問題用紙をわたした。

課題とその遂行

実験者が合図して、出題者に第1問の問題を選択して番号を言うように要請した。出題者が

問題番号を言ったのに続いて、「これから1分30秒です」と声をかけた。その後解答者が問題に取り組んだ。1分15秒経過したところで実験者は「あと15秒です」と発言した。そして、1分30秒たったところで、解答時間の終了を告げ、出題者に解答した選択肢の番号を発言するように求めた。さらに、出題補佐に記録と採点を要請した。以上の手続を第5問までを繰り返した。

解答者（実験協力者）の机の名札（の他の参加者からは見えない側）には、15問題各々の正解があらかじめ小さく書かれており、解答者はいつでも正解あるいは不正解を答えられる状態にあった。解答者は実験者から指定された通り、第4問だけに正解し、他の4問には意図的に不正解を解答した。

第5問を出題補佐が採点し終わったところで、実験者は課題の終了を宣言した。解答者と模擬解答者には自己採点用の正解のついた問題用紙をここで配布した。

事後の質問紙調査（従属変数の測定）

引き続き事後の質問紙を4名それぞれに配布した（出題者用の事後調査用紙については付録19を参照）。質問紙の最初には、どの役割の人に対しても、解答者の遂行結果についての質問がおかれ、5問に関する正解（○）・不正解（×）を記入するよう求められた。

解答者を除く、実験参加者3名の次の質問では、解答者の現在の印象がたずねられた。これは事前質問紙の2と同一の8項目であった。続く質問でも、解答者の印象について別の形式でたずねた。ここでは以下の8項目に関して、順に、賛成から反対までの7段階で評定を求めた。それは、「要領が良いと思う」「努力家だと思う」「空間把握能力が高いと思う」「数理的能力が高いと思う」「仕事をてきぱき行う方だと思う」「一緒に仕事するのはいやな気がする」「私に似ていると思う」「個人的に好きになれそうな気がする」であった。この2つの質問の数学的能力に関する項目への評定が、主たる従属変数である。

その次に、出題者と出題補佐には、模擬解答者の現在の印象について8項目でたずねた。模擬解答者には出題者の現在の印象をたずねた。そして、出題者が解答者に与えた問題を選択したときの基準が何だったのか、自由記述形式で回答を求めた。出題補佐、模擬解答者にも、推測して回答するように求めた。

その後は3名に共通で、出題された問題が解答者にとって難しかったかどうか、その問題が解答者の数学能力を評価する上で適切だったかどうかを、それぞれ7段階で評定させた。また、解答者の遂行結果の大まかな評価を、「良かった」「どちらとも言えない」「悪かった」の3段階で回答させた。さらに、解答者の成績の原因帰属を、「解答者の頭の良さ（悪さ）」「解答者の努力（努力不足）」「問題の難易度」「出題者の問題選択」「運」の5項目についてたずね、各要因とも貢献したかどうかを7段階で回答させた。

加えて、解答者の所属学部について回答を求めた。ここには一橋大学の4つの学部に関する選択肢以外に「5. その他」を加え、その横に「→（ ）」という記入欄を用意しておいた。さらに、実験についての感想を自由記述形式で答える質問も用意した。

解答者の質問紙では、出題者、出題補佐、模擬解答者の印象について、実験参加者と同じ8項目の質問が行われた。また、出題者に関しては別の形式の質問でさらに8項目をたずねた。その後にもいくつかの実験参加者の特徴を推測する質問が設けられ、実験参加者が回答を終えるまで、同様に回答しているように装いやすくした。

実験の終了と実験後の説明（ディブリーフィング）

全員が記入し終わったところで、実験者は質問紙を回収した。そして、「ご苦労様でした。以上で実験は終わりです。いかがだったでしょうか」と発言して、実験に対する感想や、疑問がないかどうかを調べた。この後に、実験についての詳しい説明（ディブリーフィング）を行った。この中では、実験条件（役割）についての説明、実験のカバーストーリの中で用いた本当ではない点（ディセプション）についての説明と謝罪、本当の研究目的の説明、今後の実験計画と実験内容の守秘依頼がなされた（具体的内容は付録20を参照）。

結果

事前調査の結果

解答者（実験協力者）との関係について、実験参加者は全員「まったく知らない」と回答し、特に疑いを示した者はいなかった。

解答者の初対面の印象について、実験参加者は知的能力に関わるいくつかの項目で好意的方向に回答した。「頭がよい」(M=5.33)、「数学的能力が高い」(M=5.73)、「勤勉な」(M=5.00)、「事務処理能力がある」(M=5.07)の4つの項目では、平均値は中立点である4から好意的方向に有意に隔たっていた ($t_s(14) > 4.00$ $p < .005$)。数学能力の推測に関しては、割り当てられた役割の間でも差が認められた（表3-1「事前」の行を参照）。事前調査の段階では各参加者が独立であるとみなして、役割を要因とした一元配置3水準の分散分析を実施すると、役割の効果は有意であった ($F(2, 12) = 4.11$ $p < .05$)。フィッシャーのLSD法を用いて多重範囲検定を実施すると、出題補佐 (M=6.80) と模擬解答者 (M=4.80) の間の差は有意であった^(注2)。しかし、その中間の出題者の推測 (M=5.60) との差は、どちらの役割も有意ではなかった。

役割に配置されただけで、判断対象の遂行結果を見る以前に、従属変数にあたる数学能力の推測に差が生まれたことは興味深い。この点は考察でふれたい。また、従属変数の分析についても事前調査データを組み入れるなど、工夫が必要だと考えられる。

参加者の自己認知への回答は、「親切的な」(M=5.00)「協調性のある」(M=4.60)の2項目で、平均値が好意的方向に偏る傾向が認められた(順に; $t(14) = 3.63$ $p < .005$; $t(14) = 2.07$ $p < .06$)。他方、「数学的能力が高い」の項目では、中立点(4)との差は有意ではないが、やや否定的に認知する傾向が認められた (M=3.53; $t(14) = 1.83$ $p < .09$)。

ステレオタイプの確認

いくつかの大学の学生の平均的イメージをたずねた質問への回答から、東京工業大学の学生に対して持たれているステレオタイプを確認してみた。まず「数理的能力」の項目での平均値 ($M=8.20$) は尺度の最大値 (9) に迫る値であった。これは中立点 (5) からの差も高度に有意であったし ($t(14)=14.38$ $p<.001$)、2番目に高得点であった東京大学の学生に対する認知 ($M=7.67$) との差も有意であった ($t(14)=2.48$ $p<.05$)。「空間把握力」の項目での結果も同様で ($M=7.47$)、その平均値は尺度の中立点からも、2番目に高得点の東京大学 ($M=6.47$) から有意に隔たっていた (順に; $t(14)=6.35$ $p<.001$; $t(14)=3.24$ $p<.01$)。

なお、英会話能力の推測では東京工業大学は中立点に近い値で ($M=5.20$)、5つの大学の中ではもっとも低い得点であった。事務処理能力の推測では高い能力が推測されたが ($M=6.33$)、5つの大学の中では3番目の値であった。

手続の確認についての事後調査の結果

実験3でも独立変数(役割)の操作は明確であると考え、とくに操作チェック項目は設けなかった。他方で、解答者の成績をどう認知したのか、については確認の項目を設けた。まず、5問の課題遂行成績の結果を記入する欄には、1名を除く参加者が「×××○×」の結果を正しく記入した。出題者の1名だけが、誤って正解が2つあったとした。また、3段階でその成績を認知させた質問には、15人中12人が「成績は悪かった」と回答し、残り3人が「良かったとも悪かったとも言えない」と回答した。後者の回答は、2名が出題者で、1名が模擬解答者であった。このように、統計的な有意差には至らなかったが、出題者には解答者の成績を必ずしも悪かったと考えなかった者が多く(5人中2人)、他方で出題補佐は5人全員が「悪かった」と考えていた。

数学能力の認知

事後調査における数学能力の認知は、5問中1問にしか正解できなかったという遂行結果をみて、かなり否定的なものになった($M=3.13$)。表3-1のように、事前の印象から、平均で2.60ポイント評定値が下がったことになる。この変化は、出題者 ($t(4)=4.719$ $p<.01$)、出題補佐 ($t(4)=8.57$ $p<.005$)とも有意であったが、模擬解答者に関しては有意ではなかった($t(4)=1.63$ ns)。

表3-1 役割別の数学能力の認知

	出題者	出題補佐	模擬解答者
事前	5.60	6.80	4.80
事後	3.20	2.60	3.60
差	-2.40	-4.20	-1.20

表 3-2 役割別の数学関連能力の認知（事後）

	出題者	出題補佐	模擬解答者
数理的能力	3.20	3.00	3.80
空間把握能力	3.00	2.40	3.00

すでに事前の段階で数学能力の推測値には有意差が認められたので、ここでは事後から事前を引いた変化量を求めて、それを従属変数として検討した。表 3-1 の最後の行にあるように、負の方向への変化がもっとも大きかったのは出題補佐で、出題者、模擬解答者の順であった。この変化量について、まず出題者と出題補佐間の差を、対応のある t 検定で検討したが、有意には至らなかった ($t(4)=2.09$ $p<.11$)。出題者と模擬解答者との差も有意ではなかった ($t(4)=1.40$ ns)。出題補佐と模擬解答者との差も有意水準には達しなかったが、かなりそれに近いものであった ($t(4)=2.74$ $p<.053$)。

実験参加者数が少なく、統計的な意味では確実な結果ではないが、出題者と出題補佐の間に示された差は、仮説にそったものである。出題者は解答者の失敗を見たとしても、出題補佐と比較すると、もともとのステレオタイプの方に数学能力を認知していたのである。

事後には別の質問で、数学に関連した能力の認知もたずねた。表 3-2 のように、条件間のその平均値パターンは、数学能力の認知と同様に、出題補佐でもっとも否定的で、模擬解答者がもっとも肯定的であった。しかし、いずれの役割間の差も、有意なものではなかった。

他の特徴の認知

数学能力の認知は、「勤勉な」($r(15)=.73$ $p<.005$)、「頭がよい」($r=.78$ $p<.005$)、「事務処理能力がある」($r(15)=.87$ $p<.001$) の 3 つの項目と正の相関を持つことが多かった^(注3)。これら 3 つの項目の事前から事後への変化量の平均値を役割ごとに表 3-3 にそれぞれ示した。

表 3-3 役割別の他の特徴の認知（変化量）

	出題者	出題補佐	模擬解答者
勤勉さ	-0.80	-2.20	-0.60
頭のよさ	-1.60	-2.40	-1.40
事務処理能力	-1.40	-2.20	-1.20
協調性のある	-0.25	1.75	0.50

この変化量の役割間の平均値パターンも、数学能力の場合とよく似ていて、否定的方向への変化がもっとも大きいのが出題補佐で、出題者がその次で、模擬解答者がもっとも小さかった。しかし、勤勉さの変化量に関して出題者と出題補佐との間の差は一定の傾向を示していると考えられるものの ($t(4)=2.06$ $p<.11$)、役割間には統計的な意味での有意差は1つもなかった。

他の項目についても変化量の役割間の差異を検討すると、「協調性のある」への回答に特徴的な結果が認められた。この質問へは、事前調査で出題補佐の1名が、また事後調査で模擬解答者の1名が記入ミスをしてデータが得られなかったため、各役割とも対応する4人の平均値を分析した。その結果、数学パズルの成績が悪かった解答者を観察した後に、出題補佐は協調性をむしろ高く認知したことが認められた ($t(3)=3.66$ $p<.05$)。変化量の差は、出題者との間では有意水準に達した ($t(3)=3.46$ $p<.05$)。模擬解答者との間でも一定の傾向が示された ($t(3)=2.61$ $p<.09$)。

事後のみ回答を求めた別の質問の結果では、「仕事をてきぱき行う方だと思う」への回答に、役割間の差異が示唆された。他の結果と同様に、出題補佐の評定値が一番低く ($M=3.20$)、出題者 ($M=3.60$)、模擬解答者 ($M=3.80$) の順に好ましい値となった。出題者と他の役割との間の差は小さかったが、出題補佐と模擬解答者との差は一定の傾向がうかがわれた ($t(4)=2.45$ $p<.08$)。

遂行成績の原因帰属

解答者の成績が何によって決まったと思うか、5つの要因をあげてそれぞれの程度を認知させた。その結果、いずれの要因の貢献度も平均値は中程度であり、目立った結果は認められなかった。しかし、実験1、2と比較すると、外的要因と考えられる「問題の難易度」($M=5.07$)と「運」($M=5.07$)の貢献度が比較的高く評定された。

役割別に検討すると、出題者は自分の問題選択の貢献度を高く認知し、中立点からの差は有意水準に達した ($M=5.20$; $t(4)=3.21$ $p<.05$)^(注4)。問題の難易度の認知も、それに近い傾向を示した ($M=5.20$; $t(4)=2.45$ $p<.08$)。出題補佐は、問題の難易度の認知がもっとも高かったが、中立点からの差は有意ではなかった ($M=5.00$; $t(4)=1.83$ $p<.15$)。模擬解答者は運の貢献度を高く認知し、中立点からの差も有意であった ($M=5.40$; $t(4)=5.72$ $p<.01$)。次に、解答者の頭の良さ(悪さ)の貢献度を認知して、これも中立点からの差が一定の傾向を示した ($M=4.80$; $t(4)=2.14$ $p<.10$)。

以上の点について役割間の差異を検討しても、統計的有意水準に達したところはどこにもなかった。しかし、平均値だけを考慮したときには、出題者だけが解答者の頭の良さ(悪さ)を強調せず、逆に自分の問題選択が貢献していたとする傾向にあったことを指摘できる。

出題された問題が解答者にとって難しかったかどうか単独でたずねた質問への回答でも、一定の傾向が認められた。この質問への回答の平均値は、出題補佐だけが低く ($M=4.00$)、難しいとする傾向のあった出題者 ($M=5.40$; $t(4)=2.33$ $p<.09$)と模擬解答者 ($M=5.60$; $t(4)=2.67$ $p<.06$)との差には一定の傾向が示された。

考察

実験3の結果は、仮説を支持するには至らないものであった。いくつかの指標で出題者と出題補佐との間に示されている差は、概して仮説に沿った方向であった。出題者の方が一般に、解答者の能力を低く見る程度が小さく、ステレオタイプの影響を受けている可能性が高かったのである。しかし、統計的に意味のある水準に達したものはなかった。セッションを追加するなどして、将来明確な結果を得ることを試みたい。

他方、評価の正負の方向(valence)の点では、仮説とは異なる差が協調性の認知で認められた。出題者よりも、出題補佐の方が解答者を協調性があると好ましく認知したのである(表3-3)。しかしこの認知は、数学能力の認知とは相関がなく、評価次元が異なると考えるべきものだろう。近年、両面価値的ステレオタイプの問題が指摘されている(Fiske, Cuddy, & Xu, 2002)。ある人種の人には「人柄はよいが能力が低い」と思われたりする、という問題である。出題補佐が解答者を協調性の点で好意的に判断したことは、数学能力の点で否定的に認知する傾向の裏返しである、という可能性もあるだろう。こう解釈すれば、この結果はむしろ仮説と一貫するものである。

以上のように不明確ながら仮説が成り立っている可能性のある結果も、代替説明は可能である。出題者は自分の「出題」という行為のために解答者の悪い成績が生じたと思いやすく、解答者の成績からこの外的原因を割り引いて、その能力を認知したとも考えられるのである。出題補佐には、こういった原因帰属の割引原理に基づくプロセスが働く必然性はなかったと考えられる。遂行成績の原因帰属の結果は、この代替説明に沿ったものである。

もちろん、割り引いた後に、正負の方向の点で印象がステレオタイプに合致したもの(この実験では数学能力が中立点より高いもの)になったとしたら、その後にステレオタイプ化の過程を経ていると主張することができるかもしれない。しかし、平均値の方向へ回帰しただけであれば、帰属過程からだけで説明は可能である。実際、行動統制場面で、相手行動の原因として自分の行動を考慮し、相手の印象を形成することは従来から指摘されていえる(e.g., Murata, 1982)。

以上の代替説明は、実験2やこれまでの研究で用いられてきた、否定的内容のステレオタイプに基づく結果にも適用可能かもしれない。相手の好成績が自分の行動のせいであり、それゆえ相手の内的要因の貢献度を割り引いて認知することもありうるだろう。もちろん、実験1や2ではこの過程を示唆するような原因帰属の結果は得られなかった。また、自分の行動を相手行動の原因であると考慮することは、勢力者にとってたやすくはないかもしれない。対応推論理論に基づく研究成果は、こういった修正過程が生じにくいことを示している(Gilbert & Malone, 1995)。

しかしここで指摘したい点は、行動統制がステレオタイプ化の過程に及ぼす影響を考える際には、原因帰属過程の介在について検討してみる必要性があることだ。この点が、主として注意の不足が問題とされた、運命統制の影響と異なるのではないだろうか。

- (注1) 一橋大学では、東京工業大学、東京医科歯科大学、東京外国語大学と大学間協力事業(四大学連合)を実施しており、これらの大学の学生が授業をとっていることは、人数は少ないが決してまれなことではなかった。また、「東工大」という略称が「東京工業大学」を指して用いられることも一般的であった。
- (注2) この差は、同じセッションごとに2つの役割を対応させて、対応のあるt検定を用いて検討しても有意水準に達した ($t(4)=3.16$ $p<.05$)。
- (注3) これらの項目は、各役割別に調べても、常に正の相関を持った。しかし、 $n=5$ の場合には、相関係数の絶対値が $.85$ を超えても有意水準には達しないことがあるため、実験参加者全員を独立に扱って求めた値を判断材料とした。
- (注4) この質問の用語は本来「出題者の問題選択」すべきだった。「自分の問題選択」としたために、出題補佐と、模擬解答者にとっては意味のわかりづらい質問になっていたかもしれない。