

達成契機感情の
認知的規定因、動機づけ機能、構造

森岡 正樹

達成関連感情の認知的規定因， 動機づけ機能，構造

奈須 正裕

目 次

第1章 目的および研究計画	1
1-1 はじめに	1
1-2 Weiner理論の背景	8
1-2-1 Atkinsonの達成動機づけ理論	8
1-2-2 Heiderの原因帰属理論	12
1-3 Weiner理論の基本的枠組み	17
1-4 Weiner理論における達成関連感情の取り扱い	31
1-5 達成関連感情研究における今後の課題と本研究の研究計画	39
第2章 達成関連感情の整理・分類と測定尺度作成の試み	49
2-1 達成関連感情の自由記述調査(研究1)	50
2-2 達成関連感情測定尺度の作成(研究2)	54
2-3 全体的考察	62
第3章 達成関連感情の認知的規定因と動機づけ機能	65
3-1 はじめに	65
3-2 原因帰属の影響(研究3)	69
3-3 結果に対する主観的評価の影響(研究4)	77
3-4 結果に対する主観的評価と原因帰属の影響(研究5)	88
3-5 大学心理学学習における検討(研究6)	104
3-6 中学数学学習における検討(研究7)	117
3-7 まとめと全体的考察	132

第4章 達成関連感情の特徴と構造	140
4-1 パーソナリティからみた達成関連感情の特徴	142
4-1-1 YG性格検査における	
パーソナリティ特性からみた特徴(研究8)	142
4-1-2 達成動機からみた特徴(研究9)	149
4-1-3 Locus of control及びself-esteemからみた特徴(研究10)	155
4-1-4 まとめ	161
4-2 内包的意味からみた達成関連感情の特徴と構造(研究11)	162
4-3 達成関連感情の喚起強度(研究12)	176
4-4 達成関連感情の関係構造(研究13)	185
4-5 まとめと全体的考察	189
第5章 総括と今後の課題	197
5-1 本研究の総括	197
5-2 今後の課題	211
引用文献	214

付録（調査用紙）

- 1) 成功・失敗時の感情についての調査（研究1）
- 2) 成功・失敗時の感情についての調査（研究2）
- 3) 成功時の感情についての調査，失敗時の感情についての調査（研究5：例）
- 4) 中間試験についてのアンケート（研究6）
- 5) 中間試験についてのアンケート，数学の勉強についてのアンケート（研究7）
- 6) 成功・失敗時の感情についてのアンケート（研究8～10）
- 7) 自己概念についてのアンケート（研究9）
- 8) 自己概念についてのアンケート（研究10）
- 9) 感情語のイメージについての調査（研究11：例）
- 10) 感情の強さについての調査（研究12）

第1章 目的および研究計画

1-1 はじめに

教室という学業達成場面において、学習者は常に様々な感情を経験している。感情は、学習者に、現在の学習活動やその成果、あるいは自己の状態がどのようなものであるかを告げ、今後どうすべきであるかに関する情報を提供している（福井，1990）。したがって、感情経験は、その後の学習課題への取り組みや意欲、態度、さらには実際に遂行される学習行動の量的、質的あり方を左右する要因の一つであり、ひいては学校学習への適応にも影響を与えられとされる。また、ある種の感情経験については、それ自体が教育的に意味のある経験と見なされ、教育目標として位置づけられてきた（理論的検討としては、Kratwohl, Bloom & Masia, 1964, 実践研究の事例としては、東浦町立緒川小学校，1988；諏訪市立高島小学校，1982；東海市立上野中学校，1992などがあげられる）。一方、教師も、実施した授業を振り返り、評価するに際して、認知的なものと同等的ないしはそれ以上に、学習者の感情経験の内容に関心を払い、これを重視する。この傾向は、近年、教育現場においても、いっそうの高まりをみせてきている（例えば、学校ぐるみでの実践研究の事例として、伊那市立伊那小学校，1989；東浦町立緒川小学校，1985；島田市立初倉南小学校，1988など。平成4年度に文部省により行われた指導要録の改訂における主旨も、この傾向と一致するものである；高浦，1992）。

このように学業達成場面における学習者の感情経験は、学校学習を考えていく上で重要な要因の一つである。本研究は、このような認識に基づき、学業達成場面における学習者の感情経験について、総合的な検討を加えることを主な目的とするものである。

それでは、まず最初に、従来の感情に関する諸理論、諸研究の動向が、本研究の目的に照した場合どのように意味づくのかについてごく簡単にふれ、続いて研究推進の基本的方針について述べる。

感情研究の分野において最も伝統的であり、また今日においても主流と目される研究の流れには、Darwinismの影響が認められる。そこでは、感情が持つ生得的な生命維持機能に注目(Darwin, 1872)し、恐れ、怒り、嫌悪、驚きなどを中心とする生得的で喚起強度の高い感情が、もっぱら問題とされてきた(典型的なものとして、Cannon, 1932; James, 1884; Plutchik, 1962; Schlosberg, 1954; 戸田, 1991など)。しかし、学習者が日常的に教室の中で感じる感情の多くはもう少し喚起強度の低いものであろう。また、純粹には生得的とはいえない、より社会的な感情である場合が多い(Weiner, Russell & Leaman, 1978)。したがって、学業達成場面における学習者の感情経験について考察するにあたり、これらの理論を少なくとも直接的に参照することには無理があると思われる。

より社会的な感情、あるいは日常的な生活感情に関しては、臨床的な問題意識からなされた、不安(笠原, 1981; Spielberg, 1970)、抑鬱(Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978; Alloy, Abramson, Metalsky & Hartlage, 1988; Seligman, 1975)、罪悪感(Ohe, 1966)、羞恥心(橘, 1957; Zimbardo, 1977)の研究、青年心理学的関心からなされた、孤独感(落合, 1989; Weeks, Michela, Peplau & Bragg, 1980; Weiss, 1973)、充実感(大野, 1984)の研究、社会性の発達や援助行動との関わりで蓄積されてきた共感性の研究(Eisenberg & Strayer, 1987; Mehrabian & Epstein, 1972)など、特定の感情をターゲットとする研究の流れがいくつか存在する。これらは、

学習者の感情経験を考えるにあたっても参考となる。しかし、各感情ごとに、研究の文脈や用いられる構成概念が、それぞれ違っており、単にこれらの知見を加算的に総括しただけでは、教室の中での学習者の感情経験を統一的に理解するには不十分である。

このような状況の中で、Weinerによる原因帰属理論 (causal attribution theory) からのアプローチ (Weiner, 1974, 1979, 1980a, 1986; Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest & Rosenbaum, 1971; Weiner, Russell & Leaman, 1978, 1979) は、学業達成場面における学習者の感情経験を正面から取りあげた唯一の試みと言えよう。Weinerは、達成動機づけ (achievement motivation) 研究の文脈の中で、達成場面において喚起される感情 (本研究では、これを達成関連感情: Achievement-related affectsと名づけることにする) を広範囲に扱った。そもそも、Atkinson理論 (Atkinson, 1964; Atkinson & Feather, 1966) を中心とする達成動機づけ研究の伝統の中では、達成行動の規定因として、はやくから感情の果す役割が重視されている。そして、ここでは、主に成功時の誇り (pride) と失敗時の恥 (shame) の2感情が取り上げられた。Weiner理論は、このAtkinson理論の感情重視の立場を継承・発展させたものと解釈できる。そして、その感情重視の傾向は、同じくAtkinson理論の系譜にある他の達成動機づけの諸理論 (Atkinson & Birch, 1970; Rayer, 1969) と比較した場合においても、極めて顕著である。Weiner理論における感情の取り扱いについては次節以下で詳しく述べるが、学業達成場面における学習者の感情経験の検討に際し、Weiner理論が特に有用であると考えられるのは、主に以下の諸点に関してである。

まず、第1に、Weiner理論において検討対象とされている感情のバ

リエーションが、相対的に適切であると思われることである。上述のように、学習者が教室で経験する感情は、極めて喚起強度の高い、生得性の感情はむしろまれで、比較的喚起強度の低い、より社会的な感情あるいは生活感情と呼ばれる感情群がその中核をなすと考えられる。Atkinson理論以来、達成動機づけ研究における主要な感情であった誇りと恥は、そのような条件に合致した感情の典型と言える。確かに、成功時の誇りと失敗時の恥は、教室場面においても代表的な感情の一つであろう。しかし、学業達成状況の中で学習者が感じるのには、誇りと恥だけではない。もっと多様な感情が、そしてもっと複雑な、あるいは混合的な感情が喚起されている可能性がある。Weinerは、同様の疑問から出発し、達成場面で喚起される感情が、誇りと恥のみであるという証左はなく、したがってそれ以外の感情も幅広く取り扱っていくべきだと主張した。そして、実際に探索的な検討を経て、数多くの感情を考察対象の候補として位置づけた。

具体的には、成功場面については、うれしさ (happiness)、よろこび (pleased)、誇り (pride)、有能感 (competence)、自信 (confidence)、快活 (activation)、高揚 (augmentation, self-enhancement)、興奮 (excitement)、満足 (contentment, satisfaction)、くつろぎ (relaxation)、安堵 (relief)、感謝 (gratitude, thankfulness)、おどろき (surprise) などが取り上げられた。一方、失敗場面に関しては、悲しさ (sadness)、不愉快 (displeasure)、落胆 (disappointment)、困惑 (upset)、憂鬱 (depression)、無能感 (incompetence)、あきらめ (resignation)、うしろめたさ (guilt)、恐れ (fear)、恥 (shame)、怒り (anger)、おどろき (surprise) などがリストアップされている。

これらの感情群は、教室において学習者が経験する感情の内、その主要なものを示しているように思われる。後述のように、Weinerが感情の選定に用いた手続きには若干の問題があり、またリスト自体も必ずしも十分であるとは言いがたい。しかし、このリストは、どのようなレベルでどのような範囲の感情を取り扱うべきかに関して一つの基準を提供するものであり、研究の推進にあたり、基本的なベイスとして位置づけることができよう。

第2に、Weiner理論では、感情喚起の規定因として認知変数、具体的には、結果に対する主観的評価 (subjective evaluation for outcome) と原因帰属 (causal attribution) の二つを位置づけていることがあげられる。一般に認知変数は、生理的・身体的要因あるいは気質や人格といった感情喚起の他の規定因に比べ外部からの介入の可能性が高い。したがって、教師の具体的な指導や訓練プログラムの開発とも結びつきやすいと考えられる (速水・長谷川, 1979; 樋口・鎌原・大塚, 1983)。認知変数に組織的に介入することにより、慢性化した不適応的な感情喚起を抑制し、より適応的な感情状態を形成するという手法は、いわゆる認知療法の枠組みの中で確立されてきた (Beck, 1976)。学校学習においても、例えば、Dweck (1975) が、小学校の児童に対し、算数での失敗をそれまでの能力帰属から努力帰属に変えるよう指導することを試みている。そして、その介入が、慢性化した無能感やあきらめを克服させ、さらには課題への取り組みと粘り強さの改善、成績の向上をもたらすことを示している。このような原因帰属の様式変化を促す処遇 (再帰属法) が、不適応的な感情・動機づけバタンの治療に効果があるとする研究は、近年その数を増してきており (Foersterling, 1986)、心理療法の一分野を形成しつつあるほどである (高野, 1989)。以上のよう

に、感情喚起を規定する要因として認知変数を考えることは、学習場面がより適応的となるよう、学習者に対し適切な指導・援助を組織するという教育的な観点からも有益なことと言えよう。

3点目は、Weiner理論が、もともと動機づけに関する理論であり、したがって感情の持つ動機づけ機能が考察の対象となっている点である。学業達成場面における感情の機能としては様々なものが考えられるが、後続の学習行動への動機づけ機能はその主要なものの一つと言える。学習者の学習意欲を育てる手立てとして現場の教師がまず考えることは、いかにして成就感、達成感を味わえるような学習活動を組織していくかであろう。失敗や困難に直面した時でも、すぐに「あきらめ」でしまわず、「まげんき」を起こすことができるよう支えていこうとする。教室における感情経験が、学習者の学習活動への取り組みや意欲に影響を与えるという考え方は、教育実践者の間に広く浸透している。これは、その実践・研究をしるした著作や授業記録などからもおおいにうかがえる。

しかしながら、ある学業達成場面での感情経験が後の学習行動に影響するというこの常識的とも言える考え方は、少なくとも心理学の領域では、十分な検討を経たものとは言い難い（奈須，1990a）。これに対しWeiner理論では、Atkinson理論の伝統を継承し、感情の持つ動機づけ機能を重視する。後述のように若干の問題点はあるが、理論の基本的枠組みとしては、上記のような多様な感情のそれぞれが、後続行動の促進あるいは抑制をもたらす候補とされており、参考となる。

以上のように、Weiner理論は、学業達成場面における学習者の感情経験について、これを①適切なレベルの感情群を幅広く網羅的に対象として位置づけ、②介入可能性の高い認知変数を中心とした喚起機構から、③主要な機能と目される動機づけ機能までを、統一的な枠組みの中で理

論化することを試みたものと解釈できる。この意味で、Weiner理論は、学業達成場面における学習者の感情経験を総合的に検討するという本研究の目的にとって、数多くの有益な示唆を与えてくれるであろう。そこで本研究では、Weiner理論を、研究の基本的骨組みを構成する際の一りどころとして用いる。そして、達成関連感情に関する諸研究の成果を参照しながら、それらにおける問題点や今後に残された課題の解決を中心に研究を進めていくことにする。

ところで、従来の感情研究のテーマは、おおむね以下の四つに分類することができると思われる（福井、1990の分類を参考にした）。

- ①分類：「感情にはどのようなものがあるのか」
- ②機構：「感情が現れるしくみ」
- ③機能：「感情のはたらき」
- ④構造：「感情はどのようにになっているのか」

通常、感情理論、感情研究と呼ばれるものは、この内の一つから二つほどのテーマについて、特定の見解を提示したものであると言える。例えば、Abelson & Sermat (1962), Ekman (1955), Mehrabian (1980), Nowlis (1965), Plutchik (1962, 1980), Schlosberg (1954), Tomkins (1962, 1963), Watson & Tellegen (1985), Woodworth & Schlosberg (1954)などは、主に感情の分類と構造を取り扱っている。これに対し、Arnold (1954), Cannon (1932), James (1890), Lazarus (1968), Schachter (1964), Valins (1966)などは、感情の喚起機構の解明をもっぱら主題としていた。また、不安研究に代表される臨床心理学的な関心は、その感情の持つ適応的行動の抑制や阻害といった機能への着目に起因するものと解釈できよう。後述のように、Weiner理論や従来の達成関連感情の研究は、主に喚起機構

と機能に関わっており、特に構造についてはほとんど検討がなされてきていない。しかし、ここに示した四つのテーマは、そのいずれもが感情という心理学的現象の理解にとって重要なものである。したがって、もし可能であるならば、四つすべての観点から検討のなされることが望まれる。このことは、学業達成場面における感情を取り扱う本研究についても、そのままあてはまる。そこで本研究では、この四つのテーマを、研究推進の重要な観点として位置づける。具体的には、次節と第3節でWeiner理論の背景と基本的枠組みを、第4節でWeiner理論における達成関連感情の取り扱いを概観する。そして、続く第5節でこの四つのテーマに即して、Weiner理論及び達成関連感情の研究をめぐる動向を概括、評価し、本研究で検討すべき課題を抽出するという手続きをとる。

1-2 Weiner理論の背景

- Atkinsonの達成動機づけ理論とHeiderの原因帰属理論 -

後述のように、Weiner理論は、期待×価値モデルの枠組み、より具体的にはAtkinson理論 (Atkinson, 1964; Atkinson & Feather, 1966) の枠組みを、Heiderに端を発する原因帰属理論の観点から再解釈し、発展的に継承したものと解釈できる。そこでここでは、Weiner理論の主要な二つの源泉である、Atkinsonの達成動機づけ理論とHeiderの原因帰属理論について、その概略を述べる。

1-2-1 Atkinsonの達成動機づけ理論

Atkinson理論では、以下の三つの仮定が理論構成を支えている。

第1の仮定は、達成志向行動 (achievement-oriented behavior) は、成功への接近傾向と失敗からの回避傾向の葛藤の結果として生じるとい

うものである。すなわち、最終的な達成傾向の強さ (T_A) は、課題達成を促進する成功接近傾向 (T_S) と課題達成を抑制する失敗回避傾向 (T_{AF}) の合成傾向によって規定されると考える。これは、以下のよう
に表される。

$$T_A = T_S - T_{AF}$$

この仮定には、Miller (1944) の葛藤モデル、Lewin, Dembo, Festinger & Sears (1944) の合成バレンス理論などの影響がうかがえよう。

Atkinson理論における第2の仮定は、成功接近・失敗回避の各傾向が、それぞれ動機 (M_S, M_{AF})、期待 (主観的確率: P_S, P_f)、価値 (誘因価: I_S, I_f) に関する個人の認知の乗算的關係によって規定されるというものである。これは、それぞれ以下のように表される。

$$T_S = (M_S \times P_S \times I_S), \quad T_{AF} = (M_{AF} \times P_f \times I_f)$$

M_S は達成要求または成功動機と呼ばれる。Atkinson (1964) は、“達成した時に誇りを体験できる能力”と定義するが、実際にはTATで測定された達成動機 (McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953) が用いられる。 P_S は成功の主観的確率で、実験的には、課題の困難度に関する提供情報や、実際の課題の困難度の変化によって操作される。 I_S は成功の誘因価を示し、具体的には成功時に感じられる誇りの感情が想定されている。

一方、 M_{AF} は、失敗回避動機と呼ばれる。“目標が達成できなかった時に恥を体験できる能力”と定義されるが、実際にはMandler & Sarason (1952) のテスト不安尺度を用いるのが一般的である。したがって、伝統的な手続きでは、 M_S の測定には投影法を用い、 M_{AF} については自己評定質問紙のスコアを充てることになる。 P_f は失敗の主観的確率で、

Atkinsonは $P_s + P_f = 1$ と考えられることから、 $P_f = 1 - P_s$ と表すことができるとしている。 I_f は失敗の誘因価を示し、具体的内容としては失敗時に感じられる恥の感情が想定されている。

第3の仮定は、誘因価と主観的確率の間には逆比例の関係があるというものである。これは、以下のように表される。

$$I_s = 1 - P_s, \quad I_f = 1 - P_f$$

Atkinsonによると、成功の誘因価、すなわち達成時の誇りの感情は、容易な課題よりも、むずかしく成功確率の低い課題で成功した場合においてより強くなる。同様に、失敗の誘因価、すなわち失敗時の恥の感情は、むずかしい課題でよりも、やさしく失敗確率の低い課題で失敗した場合に、より強くなると考えられる。Atkinson & Feather (1966) は、輪投げゲームにおいて、標的から離れて立つほど成功した場合の賞が大きくなることを示したLitwinの実験をもとに、この仮定の正当性を主張している。また、Strodtbeck, McDonald, & Rosen (1957) によると、成功することがむずかしいと考えられている仕事ほど、より大きな威光と高い給与が与えられている。しかし、これらの場合、成功の誘因価として評価されているのはいわゆる誇りの感情ではなく、この点には注意が必要であろう(Weiner, 1980b)。

以上の三つの仮定をまとめると、次のようになる。

$$\text{まず, } T_A = T_S - T_{AF}$$

これに、 $T_S = (M_S \times P_S \times I_S)$ 、 $T_{AF} = (M_{AF} \times P_f \times I_f)$ を代入すると、

$$T_A = (M_S \times P_S \times I_S) - (M_{AF} \times P_f \times I_f)$$

さらに、 $I_S = 1 - P_S$ 、 $I_f = 1 - P_f$ を代入すると、

$$T_A = [M_S \times P_S \times (1 - P_S)] - [M_{AF} \times P_f \times (1 - P_f)]$$

ただし、 $P_s + P_r = 1$ であるから、 $P_r = 1 - P_s$ 。したがって、これを代入すると、

$$T_A = [M_s \times P_s \times (1 - P_s)] - [M_{AF} \times (1 - P_s) \times P_s]$$

この式は変形して、次のように表すことができる。

$$T_A = (M_s - M_{AF}) \times [P_s \times (1 - P_s)]$$

このように、当初の式では四つあった状況変数 (P_s, I_s, P_r, I_r) の内、三つまでが P_s によって表現され、結果的に、 T_A は二つの動機変数 (M_s, M_{AF}) と一つの状況変数 (P_s) で表される。なお、 P_s は、成功の主観的確率であるので、0 から 1 の範囲の値をとる。したがって、 $P_s \times (1 - P_s)$ が最大となるのは、 $P_s = .50$ の時であり、その値は .25 である。

このことから、達成動機づけについて、以下のような関係が導かれる。まず、 $M_s > M_{AF}$ の個人においては、合成された達成傾向 T_A は正となり、 $P_s = .50$ の時に最大の値をとる。この傾向は $M_s > M_{AF}$ の程度が大きいほど強められる。

次に、 $M_s = M_{AF}$ の個人においては、合成された達成傾向 T_A は 0 となり、なんらかの外在的な動機づけ要因が関与しない限り、達成行動は生起しない。

また、 $M_s < M_{AF}$ の個人においては、合成された達成傾向 T_A は負となり、失敗回避傾向が優勢となって、達成行動は差し控えられる。そして、その程度は、 $P_s = .50$ の時に最大である。したがって、この負の合成傾向よりも強いなんらかの外在的な動機づけ要因が関与しない限り、達成行動は生起しない。しかも、その場合に生じる達成行動の強さは、 $P_s = .50$ の時に最小となる。

Atkinson 理論の概要は以上のようにまとめることができる。この内、

Weiner理論に継承されたものとしては、まず、達成動機づけを期待（主観的確率）×価値（誘因価）という枠組みで扱うという基本的考え方を挙げることができる。また、価値の具体的内容として、成功時の誇りと失敗時の恥を想定するという点も、Weiner理論がAtkinson理論から受け継いだ重要な特質である。

一方、Atkinson理論において仮定されている期待と価値の相補的関係が、Weiner理論では仮定されておらず、この点では両者は大きく異なる。また、Atkinson理論では、期待と価値が相乗的に影響を及ぼしあって行動を動機づけると考えるが、Weinerはその点を明確にしていない（速水，1991）。さらに、Atkinson理論では、Lewinら（1944）やMiller（1944）の流れを汲み、成功への接近と失敗からの回避の葛藤という観点から動機づけをとらえる。これに対し、Weinerでは、成功接近と失敗回避を特には分離して扱わないなどの点でも違いがあるとされる（稲木，1978）。

1-2-2 Heiderの原因帰属理論

原因帰属の心理学的意味に注目し、帰属過程の解明の重要性を最初に指摘したのは、Heider（1944，1958）であった。彼がとる特徴的な研究上の立場は、“素朴心理学”と呼ばれる。すなわち、心理学研究は、いわゆる科学的方法にのみたよってはいは不充分であり、市井一般の人々が人間の行動をどのようにとらえているかを分析し、それを科学の用語に翻訳し一般化することが必要であるというものである。その際、人々が日常的に行っている帰属という行為を分析することからも、重要な洞察が数多く得られると考えられる。なお、Heiderによる帰属過程の分析は非常に広範囲に及ぶものであるため、ここでは、Weiner理論の

解釈に関連が深いと考えられる側面を中心に、理論の概略を述べることにする。

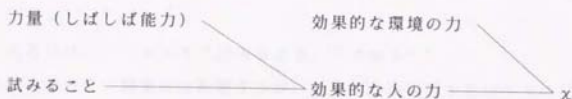
まず、Heider (1958) は、市井一般の人々にとって、帰属という行為がどのような意味を持っているのかについて述べる。Heiderによると、人が実在を把握し、それを予測したり規制したりすることができるのは、次のようなメカニズムによる。

人は、うつろいやすく変化する行動や出来事についての観察結果をもとに、その背後にその行動や出来事を生起せしめている比較的变化しない安定な要因を推測する。そして、行動や出来事とその要因との間に因果の関係があると考えるのである。人は、自分を取り巻く観察可能なものをただ記録するだけでは満足しない。人は、それをできるだけ自分の環境の不変性、安定性に帰属したいと思う。この欲求によって発動される認知過程が帰属過程である。そしてその際、人は観察された行動や出来事を、なんらかの安定な要因に帰属しようと自分の環境内を探索する。認知された因果構造における、この多少とも安定し、予測可能でかつ統制可能な世界の存在を可能ならしめるような不変性のことを、彼は素因的特質 (dispositional properties) と呼ぶ。帰属過程の分析における素因的特質という概念の持つ含意は、次のような例によく表されている。「例えば、ジョンの成績（これは比較的一時的な出来事である）を多少とも永続的な特質である彼の高い知能のせいだと考えれば、彼のよい評価は理解できるし、そうすれば彼が大学での学業をうまくやっていたらと予測しても安全だ、と我々は信じるのである (Heider, 1958)。」このように、ある出来事の原因が素因的特質に帰された場合には、その観察者は以前と比べ、より環境を一貫したものとして把握でき、予測し制御できるようになるのである。

次に Heider は、素朴心理学の観点から、行為の結果に影響を与えている要因についての分析を進めていく。素朴心理学においては、科学的心理学と同じく、行為の結果は二組の条件、すなわち個人内の諸要因と環境内の諸要因に依存すると考える。これは、次のように表すことができる。

$$x = f(\text{効果的な人の力, 効果的な環境の力})$$

この式は、行為の結果 x は効果的な人の力と効果的な環境の力の組合わせ、より具体的には両者の加算的關係に依存するとの洞察を表している。さらに、効果的な人の力は二つの寄与要因、すなわち、主に能力 (ability) を指す力量 (power) の要因と、“試みること (trying)” を意味する動機づけ要因に分解される。これらは次のように図式化される。



あるいは、 $x = f(\text{試みること, 力量, 環境})$

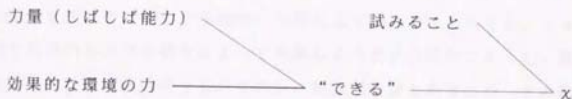
ここで、力量と“試みること”は乗算的結合関係にあると考えられる。例えば、能力があっても全然試みなければ、彼は目標に向かってまったく前進しないからである。

ところで、行為者の力量に関する知識が得られたからといって、それだけで、試みられた行為が成し遂げられ得るかどうかの判断を行うことはできない。行為者の力量は、課題の困難度という環境内の要因との相対的關係で評価される必要がある。そこで Heider は、課題の困難度に

代表される効果的な環境の力と力量の関係を表すものとして“できる (can)”を概念化した。“できる”は、次のように定式化される。

“できる” = f (力量ないしは能力-環境的諸要因の困難さ)

“できる”は、潜在的な可能状態、すなわち、その人がやろうと思えばその課題が成し遂げられる状態にあるかどうかを問う概念であると言える。人がこの“できる”の状態にあるかどうかと、彼がそれを成し遂げるように試みるかどうかは、非常に異なったものだと考えられよう。この観点から見ると、行為の結果 x をめぐる上記の図式は、次のように再表現される。



あるいは、 $x = f$ (試みること, “できる”)

このように、結果には影響するが、動機づけの要因すなわち人の“試みること”には帰されないすべての比較的安定な要因は、一括して“できる”の要因となるのである。なお、行為の実現可能性に影響する環境内の不安定な要因としては、好機 (opportunity) と運 (luck) が、その代表的なものである。

一方、“試みること”は、方向的側面と量的側面を持っている。通常、この方向的側面は意図 (intention) と呼ばれ、量的側面は努力 (exertion) と呼ばれている。Heiderは、その行為が行為者の意図によって導かれたものか否かという観点が、行為の解釈において非常に重要であると考えた。個人 p が意図的に行為の結果 x を引き起こす場合、その関係

性は、人称的因果性 (personal causality) と呼ばれる。これに対し、 p が無意図的に、ただ彼の物理的ないしは社会的存在が環境に対してある影響を与えたために、結果 x を生じさせる場合、その関係性は非人称的因果性 (impersonal causality) と呼ばれる。たとえ、同じ結果 x の生起が観察されたとしても、それが p の意図に起因するものであるか否かによって、その出来事の解釈は大きく異なる。例えば、ある行為が他者に損害を与えたとしても、その行為が無意図的なものであったと見なされた場合には、意図的な原因によると見なされる場合よりも、彼には責任がないと考えられやすい。

以上述べてきたように、Heiderの分析は、ある人の行為がなんらかの結果を生じさせることを観察した時の我々の心のはたらきを、できる限り日常的な言葉や概念によって理解しようという試みであった。彼は、ある人の行為が意図的なものなのか、無意図的なものなのか、その結果を生じさせた原因はその人の側にあるのか、それとも環境の側にあるのか、またその原因は素因的特質を有しているのか等、様々な観点から帰属過程を扱ったのである。

Weinerは、Heiderの分析における三つの概念に注目し、それらを帰属因の分類及び帰属から導かれる予測の定式化に用いたと考えられる。三つの概念とは、素因的特質、人-環境（効果的な人の力、効果的な環境の力）、人称的因果性あるいはそれを支えている意図である。次節で述べるように、Weiner (1979) は、達成場面における典型的な八つの帰属因を三つの原因次元 (causal dimension) という理論的視座から分類する。三つの原因次元は、それぞれ原因の位置 (locus of causality) 次元、安定性 (stability) 次元、統制可能性 (controllability) 次元と呼ばれる。そして、これらはそれぞれ、Heiderの人-環境、素因的

特質，人称的因果性ないしは意図と密接な関連を持っている。

1-3 Weiner理論の基本的枠組み*

Weiner理論も多くの動機づけの認知理論と同じく，期待×価値モデルをその基礎に持つ。期待×価値モデルには，Atkinson理論も含め，TABLE1-1に示したような多様な理論的立場を含めることができる。そして，それらに共通な一般図式として，次のように表現することができる。



期待×価値モデルでは，ある方向に行動しようとする傾向の強さは，その行動によって一定の結果（または目標）が得られるという期待の強さと，その結果（目標）がその個人に対して持つ価値の高さ（その具体的内容としてしばしば感情が用いられる）とによって決まると考える。そして，期待の強さと価値の高さは，有機体が刺激をどのように認知的に処理するか全面的に依存するとされる。したがって，この図式は，刺激は，行動とは無関係ではないが，それ自体が直接に行動を規定する

* 本節の一部は，“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.”の中で報告した。

TABLE 1-1 動機づけの期待×価値モデル
(Atkinson & Feather, 1966をもとに作成)

主張者	主な研究対象・領域	期待概念	価値概念
Tolman	動物の迷路学習	目標の期待	目標対象への要求
Lewinら	社会的行動	潜在的可能性	誘意性
Atkinson	達成行動	期待, 主観的確率	動機×誘因(感情)
Edwards	経済的意思決定	主観的確率	効用
Rotter	社会的行動, 不適応行動	期待	報酬値

のではなく、有機体によって能動的に処理される情報の一つと見なす、という立場を含意している。また、この図式は、動機づけの認知理論が二つの段階、すなわち有機体が刺激を処理しなんらかの認知像を形成する段階と、その認知像が最終的行動をあるシステムティックな様式で生み出していく段階を含む必要のあることをも示している。これは Baldwin (1969) の次のような記述に端的に表されている。「刺激状況によってはじまり、行動に導かれる一連の事象における第一の段階は、外界の認知像の構成であると行動の認知理論は仮定している。この認知像は、動機や情動を引き起こし、行動を目的や目標に導く効果的環境として作用する。」

確かに期待×価値モデルは、動物や人間の行動理解に対してより幅広い枠組みを提供し、多くの新たな実証的研究に示唆を与え続けてきた(林, 1985)。しかし、従来の期待×価値モデルでは、期待及び価値がどのような認知的働きから生まれるかについては、十分に言及されていなかった(細田, 1978)。このことは、従来の期待×価値モデルが、有機体内に形成された認知像が行動に及ぼす影響の解明にもっぱらたずさわっており、刺激から認知像が形成される段階での有機体の処理メカニズムにはあまり注意をはらってこなかったことを意味する。これは、期待×価値モデルの枠組みで達成行動を取り扱う、Atkinson理論にもあてはまる。

これに対し、Weinerら(1971)は、結果に対してその原因をどのようにに推測するか、その認知処理のあり方が期待や価値を規定すると考え、この点を明確化した。事象の原因に関する因果的推論の過程が、認知や行動に影響を及ぼすという考え方は、広く原因帰属理論と呼ばれる理論的立場である。これは、もともと前述の Heider (1944, 1958) による

対人知覚研究から生まれてきたものであるが、Weinerがこれを本格的に動機づけ研究の分野に持ち込んだと考えられる。Weinerら（1971）の「成功・失敗の原因に関する考え方（belief）は、先行する刺激—個体間の情報処理と後続する個体—達成行動を媒介する」という仮説は、彼らが帰属過程を期待×価値モデルにおける認知的働きとして位置づけ、理論化を進めようとしたことを物語っている。

理論化に際して、まずWeiner & Kukla（1970）は、Heider（1958）の帰属理論とRotter（1966）の社会的学習理論（social learning theory）から、人が成功・失敗の説明に用いる主要な原因として、能力・努力・課題の困難度・運の4要因を抽出した。Weinerら（1971）は、「人は達成に関連した事象の結果を解釈し、予測するために、帰属の四つの要素を用いる」と考えた。次に彼らは、この4要因をより根底的な特質の観点から分析し、統制の位置（locus of control）次元と安定性次元と呼ばれる、二つの原因次元を設定した。原因次元とは、各帰属因を特徴づけ整理するための理論的視座の一種である。これら二つの原因次元による典型的な四つの帰属因の分類は、TABLE1-2のように表わされる。

統制の位置次元は、Rotter（1966）が提唱した統制の位置の概念に着想を得たとされるもの（Weiner et al, 1971）である。そこでは、その帰属因が基本的には物理的な意味で行為者の内部にあるか外部にあるかが問われる。能力と努力は行為者にとって内的（internal）要因であるのに対し、課題の困難度と運は環境的な要因であり、外的（external）要因と見なされる。統制の位置次元は、期待×価値モデルの“価値”に影響を与える次元として考察される。Weiner理論では、価値の具体的内容としてAtkinson（1964）にならって誇りと恥の感情を用いる。

TABLE 1-2 達成行動において認知される原因の分類
(Weiner, 1972)

安定性	統制の位置	
	内的	外的
安定	能力	課題の困難度
不安定	努力	運

そして、同じ成功や失敗をしても、それを内的要因に帰属するか外的要因に帰属するかで、誇りや恥の感じ方が異なってくると指摘する。例えば、成功したのは運のよさによると考えるよりも、自分の努力の賜物であると考えの方が誇らしさを強く感じるだろう。また、失敗を課題の難しさに帰属するよりも、自分の能力不足のせいだと考える方が恥かしさをより強く感じるであろう。

この次元は、Rotterの命名をそのまま受け継ぎ、統制の位置次元と呼ばれるが、実際には両者には違いがある。Weinerは、この次元を、その帰属因が物理的な意味で行為者の内にあるか外にあるかということを用いる。これに対しRotterは、自分の反応とそれに伴う強化の随伴性の観点から統制の位置の概念を提唱し、内的-外的次元を設定した。統制の位置が内的であるというのは、個人内の特性ないしは行動と強化が随伴している状態を指す。一方、統制の位置が外的であるというのは、個人外の特性ないしは行動と強化が随伴していることを意味する。したがって、Weinerが言うように“努力”が帰属因として、すなわち“努力すること自体”を、行為者が内的であると見たとしても、当該事態における結果が“努力”と随伴しており、行為者が“努力”によって結果を自らの統制下に置くことができると認知するかどうかはまた別の問題であろう。この違いは、後年、期待の規定因をめぐる論争を生むことになる（Weiner, Nierenberg & Goldstein, 1976）。むしろ、Weinerが当初、内的-外的という次元によって意図した分類は、Heider（1958）によって、人-環境という用語でなされた分類に相当する。

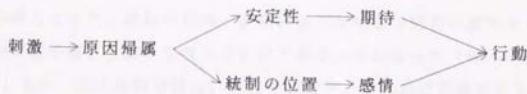
もう一つの原因次元である安定性次元は、帰属因の時間的安定性・変動性に着目した次元である。能力と課題の困難度は、時間的安定性・変

動性の観点から見た場合、比較的变化しにくい安定な要因と言える。これに対し、努力と運は、その時々によって変化し得る不安定な要因と見なされる。安定性次元は、期待×価値モデルの“期待”に影響を与える次元として考察される。Weinerら（1971）によると、同じ成功・失敗に直面しても、それを安定的な要因に帰属するか、不安定的な要因に帰属するかで、将来の類似課題における成功への期待は大きく異なってくる。成功・失敗を能力や課題の困難度のような安定的要因に帰属すると、次回においても事情はあまり変わらないので、今回と同じような結果になると期待するだろう。したがって、その成功・失敗によってもたらされる期待の変動量（expectancy shift）は大きい。しかし、努力や運といった不安定な要因に帰属すると、次回は努力すればよいとか運が変わってしまうかもしれないと考えることによって、今回とは異なった結果になるかもしれないと予想するであろう。したがって、期待の変動量は相対的に小さいものとなる。

Weinerが理論化にあたり期待と安定性次元を結びつけた背景には、帰属理論の伝統的な問題意識があったと思われる。そもそも帰属理論の問題意識は、その歴史的端緒である対人知覚領域での研究からもわかるように、観察された行動や行動の結果が行為者のパーソナリティのような安定した属性、Heiderで言えば素因的特質に帰属されるか否かという点にあった。もし、ある行動が安定な属性に帰属されるならば、そこからその行動に対応したパーソナリティを観察者は推論することができる。その際、同様の行動や行動の結果が繰り返し観察される、すなわち弁別性（distinctiveness）が低いならば、それはパーソナリティのような安定な属性への帰属を生みやすい（Orvis, Cunningham & Kelley, 1975）。逆に言えば、安定した属性に帰属された行動や行動の結果

は、それが将来の類似した状況下においても再現されるであろうという期待を観察者の中に生みやすいといえる。このことは、先に引用した Heider (1958) による記述 (p13参照) から十分うかがえる。

以上のように、Weiner理論の二つの原因次元は、Heiderないしは彼のアイデアを継承し発展させた Kelleyの洞察をベースとしたもの (Shaw & Costanzo, 1982) であり、しばしばなされる Rotterの統制の位置概念の多次元的発展という解釈は必ずしも適切とは言えない (ただ、Weiner自身も特に初期においてそのような叙述を行っており、そのことが理論解釈上の混乱の一因となっている。Weiner理論の動機づけ研究史上の位置づけ、解釈とそれをめぐる論争については、奈須, 1989, 1990bを参照のこと)。まとめると、Weiner理論は、Heiderの帰属の考え方を、動機づけの認知理論の基本的パラダイムである期待×価値モデル、より特殊的には、Atkinson理論の枠組みの中においたものと解釈できる。つまり、「成功・失敗という結果に対し、その原因をどう認知するかによって後続の行動での成功の期待や、喚起される感情が変り、この期待と感情を媒介として後続の行動が決定される (Weiner et al, 1971)」というものである。この考え方は、先に示した期待×価値モデルの一般図式との対応で、次のように表現することができる。



なお、Weinerは、後年、この4要因2原因次元からなるモデルの修正・発展を試みている (Weiner, 1979)。修正の最大の契機は、努力

・能力・課題の困難度・運という四つの帰属因が、考え得る原因認知を包括的に表していないこと (Elig & Frieze, 1979), したがって4要因をベースに考案された2次元による原因分類も、達成領域における帰属過程の分析概念として疑問の余地があるということであった。実際、帰属測定に自由記述を用いた研究は、Weinerが主に扱った学業達成領域においてさえも、4要因以外の帰属因、例えば気分・体調や性格が用いられることを示している (Cooper & Burger, 1980)。また、同様の自由記述研究から、Frize (1976) は、努力に関して安定的努力 (stable effort) と不安定な直接的努力 (immediate effort) の二つのカテゴリーを見出した。さらに、樋口・清水・鎌原 (1979) は、Rotterの統制の位置との関連でWeinerの4要因を検討し、Rotterのpowerful othersへの帰属をどこに位置づけたらよいのか不明であるとの疑問を提出している。

この問題への対処は、帰属因の特徴づけに用いる原因次元の数を増やし、分類をより精緻化するという試みによって開始された。Rosenbaum (1972) によると、努力と気分 (mood) は両方とも内的で安定的な要因であるが、この二つは明らかに異なる。彼は、この違いを説明するために意図性 (intentionality) 次元を考案し、努力を意図的要因、気分を無意図的要因として分類した (TABLE 1-3 参照)。さらに、意図性次元の導入により、教師の指導・援助のような他者の努力の要因を、課題の困難度や運と分離して扱うことができるようになった (Weiner, 1974)。また、この原因分類は、努力や能力を、その安定的属性と不安定の属性に分けて扱い得る点でも評価できよう。

このRosenbaum (1972) の試みを受けて、Weiner (1979) は、同様の3次元8要因からなるモデルを定式化した。Weinerによると、Rose

TABLE 1-3 成功・失敗の認知された原因の3次元分類 (Rosenbaum, 1972)

	意 図 的		無 意 図 的	
	安 定	不安定	安 定	不安定
内的	自己の安定な努力	自己の不安定な努力	自己の能力	自己の疲労・気分技能のふれ
外的	他者の安定な努力	他者の不安定な努力	他者の能力 課題の困難度	他者の疲労・気分技能のふれ・運

nbaumが見出した次元は統制可能性次元と呼ぶべきものであり、Rosenbaumは次元の命名を誤っていた。努力不足に帰属された失敗は、失敗する意図があった（故意に失敗した）ことを意味するのではない。むしろ、努力は統制可能、気分は統制不可能として分類するのが適当であるとWeinerは考え、統制可能性次元を第3の原因次元として設定した。同時に彼は、統制の位置次元を原因の位置次元と命名し直した。先に述べたRotterの統制の位置との違いを明瞭にし、統制（control）の持つニュアンスをこの概念から払拭しようとしたのである。その上で、原因の位置、安定性、統制可能性の3次元による原因分類を行った（TABLE 1-4）。統制可能性次元は、次節で述べるように怒りやうしろめたさ、あわれみ・同情（pity, sympathy）などの感情喚起に影響を与えるとされる。また、Weiner理論は、達成領域を中心に展開されてきたが、80年以降、援助行動の理解などにもその適用範囲を広げる試みがなされており、そこではこの統制可能性次元が、理論構成の中核を担うこととなる（Weiner, 1980c, 1980d, 1986）。

なお、このようないきさつを持つWeiner理論の統制可能性概念は、同じく統制可能性概念を理論構成の中核に据えるRotterやSeligman（1975）、Baudura（1977）、Langer（1983）のそれとは異なる性格を持つ。また、それゆえの研究者間での誤解や混乱もしばしば見受けられる。まとめると、Weiner理論における統制可能性概念とは、①当該の結果を自身の反応によって統制できるか否かを問うものではなく帰属因の性質に関するものであって、②行為者のみならず教師や家族、友人といった他者にとっての帰属因の統制可能性をも問題にする概念であると言える。ここで特に注意すべきは、外的で統制可能というセルの存在である。これは、例えば、行動と結果の随伴性を問うRotterやSeligman

TABLE 1-4 原因の位置・安定性・統制可能性次元の組合わせによる
成功・失敗の認知の決定因 (Weiner, 1979)

		統 制 可 能		統 制 不 可 能	
		安 定	不安定	安 定	不安定
内的	ふだんの努力	一時的な努力	能 力	気 分	
外的	教師の偏見	他者の日常的 でない努力	課題の困難度	運	

an流の統制可能性概念にそって考えれば、まさに奇妙な、自己矛盾を含む言葉として映るであろう。さらには、Weiner自身、外的要因が統制可能かどうかは疑問である、という不可解な記述を行い（Weiner, 1979）、誤解や混乱を助長したという経緯がある。実際、この点をめぐっては、実証的な研究の計画・実施において誤解・混乱が認められる。

例えば、Forsyth & McMillan (1981) は、試験成績への帰属を、被験者に直接に原因次元への評定を求める方法で測定し、次の試験での成功期待及び16の感情評定との関係を検討した。その結果、感情は成績の高低、原因の位置次元とともに統制可能性次元とも関係があった。定期試験の成績の原因を統制可能であるとした時、よりポジティブな感情を強く感じる事が示されたのである。彼らの研究は期待についても統制可能性次元の影響を示しており、我国でもWeiner理論に対する反証例としてしばしば引用されてきた（相川・川島・松本, 1985; 宮本, 1983）。しかし、Forsyth & McMillan (1981) は、統制可能性次元の測定に際して「原因が自分にとって統制できるか、できないか」を尋ねている。これは、内的な統制可能要因（典型的には努力要因）とそれ以外の要因の対比を求めていると考えられ、Weiner (1979) が問題にしているものとは違うものを測定している。Hayamizu (1984) は、11の帰属因について当事者による統制可能性の程度を大学生に評定させた。そして、学校での学習態度、自宅での日々の努力、テスト前日の努力の三つの努力要因が非常に統制可能として、また、能力、興味、体調が中程度に統制可能として評定され、外的要因はすべて統制不可能とみられたことを報告している。Hayamizu (1984) はこの結果に基づき、原因の位置次元と統制可能性次元はオーバーラップしていると結論づけた。また、実際、Forsyth & McMillan (1981) の研究では、両次元間に

、409の相関を得ている。しかし、Weinerのいう統制可能性概念の意味に即して研究が実施されたならば、結果はずいぶんと違っていたであろう。

Weiner理論の第3の次元である統制可能性をめぐることは、このように若干の誤解や混乱が認められる。前述のように、Weiner理論における統制可能性次元は、Rosenbaumの意図性次元の概念から生まれたものである。ちなみに、帰属過程について考察する際に意図性に注目するというアイデアは、前述のように、Heider (1958) によって導かれた。そしてそれは、後の多くの帰属理論（例えば Jones & Davis, 1965; Kelley, 1967）に引き継がれていく原因帰属研究における一つの伝統と言い得るものでもある。また、Heiderは意図の存在こそが“試みる”に人称的因果性という特徴を与え、行為の結果における行為者の責任性を高めるとしている。そして、Weiner理論における統制可能性次元も、道徳的判断や行為の責任の知覚に関わるとされており（Weiner, 1986）、この点においても両者は対応している。したがって、この統制可能性という第3の次元もまた、Rotterの着想や他の動機づけ研究よりも、Heiderの洞察との関連がより深い概念であると見なし得る。

1-4 Weiner理論における達成関連感情の取り扱い*

Weiner理論は、前節で検討したように、期待×価値モデルの枠組み、より具体的にはAtkinson理論 (Atkinson, 1964; Atkinson & Feather, 1966) の枠組みを、Heiderに端を発する原因帰属理論の観点から再解釈し、発展的に継承したものである。したがって、Weiner理論における感情の位置づけは、Atkinson理論と同じく、成功への期待とならぶ達成動機づけの主要な規定因というものである。また、Weinerが当初、達成関連感情に関して誇りと恥を主に扱っていたのも、彼がAtkinson理論の伝統に身をおいていたことに起因する。Weiner理論における達成関連感情の扱いは、いくつかの論争を経て1977~1980年を転機として大きく変容していく。そして、それに伴い、Atkinson理論から受け継いだこの二つの特質も若干の変質を余儀なくされていく。以下、Weiner理論における達成関連感情の取り扱いの変化について概観する。

感情反応に関するWeiner理論の当初の仮説 (Weiner et al, 1971; Weiner, 1972) は次の二つに集約されよう。

仮説1：感情反応は、成功・失敗に対して内的帰属がなされた時に最大となり、外的帰属がなされた時に最小となる。

仮説2：努力帰属の感情反応に対する影響は能力帰属の影響よりも大きい。

Weiner (1974) は、Nisbett & Schachter (1966), Ross, Rod

* 本節の一部は、“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.”の中で報告した。

in & Zimbardo (1969), Schachter & Singer (1962), Storms & Nisbett (1970)などを参照し、仮説1の論拠の一部とした。しかし、これらはいわゆる錯誤帰属 (misattribution) の研究として、生理的喚起に関する原因認知の効果を検討したものであり、成功・失敗について仮説を直接に検証したものではない。達成行動を扱った研究としては、運帰属事態に比べて能力帰属事態の方が、成功・失敗ともに感情反応が大きいことを示した Feather (1967) や Meyer (1970) の研究がある。しかし、能力と運は原因の位置次元で異なると同時に安定性次元でも異なる特徴を有する帰属因であり、いずれの次元の効果であるかが特定できない。これに対し、Reimer (1975) は、大学生を対象に、ピアノのレッスンを課題とした実験を行った。課題での成功に対して努力・能力・課題の困難度・運の四つの帰属因を取り上げ、感情反応への影響を検討したのである。その結果、内的帰属 (努力・能力) 条件下において感情反応の大きいことが示された。また、Ruble, Parsons & Ross (1976) の第1実験でも、6~11才児について、内的帰属をもたらすような条件の下で感情反応が大きいことが見出されている。仮説1を直接扱った実験的研究は意外と少なく、なされた研究も帰属の操作や感情の指標、被験者集団の年齢段階などがまちまちであり、必ずしも十分な証左とは言い難い。しかし、仮説1はそれが直観的にもっともらしいこともあってか、初期においてはあまり批判の対象とはならなかった。むしろ、多くの研究者の疑問や批判の声は仮説2に集中し、そこでの議論が仮説1をも含む理論全体の修正を促していった感がある。

Weiner & Kukla (1970) は、教師役の被験者に生徒の努力、能力及び試験での成績に関する情報をもとに、仮定の生徒に報酬・罰を与えさせるという実験を行った。そして、高い努力は高い能力よりも賞賛さ

れ、低い努力は低い能力よりも罰せられるという結果を得た。Weiner (1974) はこの結果をもって仮説2の証左としている。同様の実験結果は多くの研究で追認されている (Eswara, 1972; Rest, Nierenberg, Weiner, & Heckhausen, 1973; Weiner & Peter, 1973; Zander, Fuller & Armstrong, 1972 など) が、少なくとも次の二つの理由において証左としては不十分であると考えられる。

①ほとんどの研究が、実際には指標として報酬・罰を用いているが、これらは誇りや恥の感情とは異なると考えられること。

②当事者である生徒が自身を評価する場合と、他者である教師が評価する場合とでは、違った結果がもたらされる可能性があること。

これは、Covington & Beery (1976) のself-worth理論の立場から考えても当然の批判であろう。教師はWeinerの主張するように努力に基づいた評価をするかもしれないが、高努力下での失敗は低能力を暗示することから、生徒のself-worthにとっては脅威となる。教師と生徒では、原因帰属の持つ意味合いや効果が違ってくるのである。

また、Nicholls (1976) は、将来への成功が高く価値づけられ、長期的目標に注意が向いているような課題状況では、安定的要因である能力への帰属の方が、将来も今回と同じ成功あるいは失敗を予測させるがゆえに、努力帰属の場合よりも感情反応が強くなると主張した。さらに、Sohn (1977) は、誇りや恥の感情は、人が最善を尽くしたか否かを問う道徳的判断に関わる感情であるがゆえに努力帰属と関連が深いのだと考えた。そして、うれしさや悲しさのような道徳的にニュートラルな感情を問題とすれば能力帰属の方が影響が大きいのではないかと考え、仮想場面を用いた実験でこれを実証した。

Weiner (1977) は、Sohnの批判への回答の中で、達成動機づけ研究

は誇り・恥の次元で感情を扱ってきたが、達成場面で経験される感情が誇りと恥だけであるという証左は見あたらないとして、それ以外の様々な感情反応をも考察する必要があることを論じた。この点に関して、Weiner自身の記述をたどると、すでに1972年に達成場面での感情として誇り・恥以外の感情反応を扱う必要についてふれられてはいる(Weiner, 1972)。しかし、その時点では、やはり誇りと恥が達成動機づけを考える上で最も重要な感情であるとし、理論の中にそれ以外の感情を組み入れるには至らなかった。このSohnとのやりとりを受けて、Weinerら(1978)は、大学生の被験者に原因帰属先を付した仮想場面を提示し、達成に関連があるであろうとして辞書から抽出された約250の感情語が、その場面での感情経験としてどのくらいあてはまるかを評定させた。さらに翌年には、被験者自身の経験の回想を用い、追試を試みている(Weiner et al, 1979)。

彼らは実験結果から、成功・失敗に対して喚起される感情には、主に成功・失敗の経験そのものによって規定され、原因帰属の影響をあまり受けない感情(結果依存の感情)と、原因帰属のあり方によって主に規定される感情(帰属依存の感情)の2種類があると結論づけた(TABLE 1-5, 1-6 参照)。例えば、成功時のうれしさやよろこび、失敗時の悲しさや落胆などは、帰属先がどのようなものであれ、成功あるいは失敗という結果に対する主観的評価に依存して、喚起されるであろう。これに対し、同じ失敗を経験しても、それを自身の能力や適性のなさに帰属すれば無能感やあきらめを強く感じ、逆に教師の不熱心さに帰属すれば、怒りの気持ちが起こってくるであろう。また、運のわるさに帰属すればそのような感情はあまり強く喚起されず、むしろおどろきを感じるかもしれない。

TABLE 1-5 成功場面における帰属依存の感情と結果依存の感情
(Weiner et al, 1978, 1979 をもとに作成)

帰 属	Weiner et al, 1978	Weiner et al, 1979
能 力	有能感 (competence) 自信 (confidence)	有能感 (competence) 誇り (pride)
短期的努力	快活 (activation) 高揚 (augmentation)	安堵 (relief) 満足 (satisfaction)
長期的努力	くつろぎ (relaxation)	満足 (contentment)
性 格	高揚 (self-enhancement)	—
他 者	感謝 (gratitude)	感謝 (gratitude, thankfulness) 興奮 (excitement)
運	おどろき (surprise)	おどろき (surprise) うしろめたさ (guilt) 安堵 (relief)
(結果依存)	うれしさ (happy) よろこび (pleased)	うれしさ (happiness)

TABLE 1-6 失敗場面における帰属依存の感情と結果依存の感情
(Weiner et al, 1978, 1979 をもとに作成)

帰 属	Weiner et al, 1978	Weiner et al, 1979
能 力	無能感 (incompetence)	無能感 (incompetence) あきらめ (resignation) 不幸 (unhappiness)
短期的努力	うしろめたさ (guilt) 恥 (shame)	恐れ (fear)
長期的努力	うしろめたさ (guilt) 恥 (shame)	うしろめたさ (guilt)
性 格	あきらめ (resignation)	—
他 者	攻撃 (aggression)	怒り (anger)
運	おどろき (surprise)	おどろき (surprise) 悲しい (sadness) ばかな (stupidity)
(結果依存)	楽しくない (uncheerful) 不愉快 (displeasure) 困惑 (upset)	落胆 (disappointment) 憂鬱 (depression) うんざり (disgust)

このような理論の修正・発展の試みの中で、当初、単に感情喚起を規定するとされた原因の位置（1979年の3次元モデルへの改訂以前は、統制の位置）次元の位置づけは、成功時の誇りや有能感、失敗時の恥など、自尊感情を規定する次元へと、自然に移行することになる。また、ほぼ同時期に新たに提唱された統制可能性次元が感情に及ぼす影響に関する仮説（Weiner, 1980c, 1980d, 1986）は、以下のようにまとめることができる。

怒り：怒りは、自己のネガティブな結果を他者にとって統制可能な要因に帰属した時に経験される。例えば、騒がしいルームメートによって勉強をじゃまされた場合がそうである。また、怒りは他者のネガティブな結果が、その本人にとって統制可能な状況下で引き起こされたことが観察された場合にも喚起される。教師が生徒を最もきびしく叱るのは、生徒が努力不足の末に失敗した場合である。

感謝：感謝は、自己のポジティブな結果を他者にとって統制可能な要因に帰属した時に経験される。人は指導や援助に感謝の気持ちを感じるが、もしそれがその人の意志とは関係のない、なんらかの強制からなされたものであれば、感謝の気持ちは相対的に起りにくい。

うしろめたさ：うしろめたさの感情は、自分にとって統制可能な要因によってネガティブな結果を得た時に経験される。不十分な努力ゆえの失敗はうしろめたさの感情を引き出す。

あわれみ・同情：あわれみの感情や同情の念は、他者が統制可能な条件のゆえに援助を必要としている、あるいはネガティブな状態にあるのを見た時に喚起される。他者のネガティブな結果に対する原因の統制可能性は、その結果が怒りを引き出すか、あわれみや同情を引き出すかに影響する。人は目の病気が理由で講義のノートをとれなかった学生に対

して同情し、自分のノートを貸すという援助行動を起こしやすいが、海に遊びにっていたことが原因の学生には怒りをおぼえることさえあり、援助は差し控えられる (Weiner, 1980d)。

上述の二つの研究 (Weiner et al, 1978, 1979) と、それを契機とする理論の修正・発展の試みに触発された形で、達成場面での感情喚起に関する研究はその後盛んとなり、今日までかなりの蓄積がなされてきている (相川ら, 1985; Covington & Omelich, 1979, 1984a, 1984b; Forsyth & McMillan, 1981; Graham, Doubleday & Guarino, 1984; Hayamizu, 1984; Higgings, Strauman & Klein, 1986; Meyer & Mulherin, 1980; McFarland & Ross, 1982; McMillaan & Spratt, 1983; 奈須, 1990a; 丹羽, 1989; Russell & McAuley, 1986; Smith & Kluegel, 1982; Weiner & Litman-Adizes, 1980; Weiner, Graham & Chandler, 1982 など)。そして、これら達成関連感情の研究群は、Weiner理論の影響の下でなされたものがほとんどである。

このように、仮説2をめぐる論争を経て、Weiner理論における達成関連感情の取り扱いが大きく変容していった。まず、取り扱う感情の種類が、誇りと恥の二つから、代表的なものだけでも10程度と大きく増えてきている。また、それに伴い、達成関連感情を、その喚起の認知的規定因の観点から、結果依存と帰属依存の二つに分類する視座を提案している。さらに、Weinerはその少し後になって、感情の持つ動機づけ機能を以前よりもいっそう重視する立場を表明する。当初の認知 (期待) と感情が並列的に行動に影響を与えるという図式 (これは期待×価値モデルの一般図式でもある) から、行動を直接規定しているのは感情であり、原因帰属や期待などの認知変数は、基本的には感情を媒介として行

動に影響を与えるという見解をとるようになるのである (Weiner, 1980a)。

Weiner理論は、そもそも達成動機づけの理論として構築されたものであり、感情はその構成要素の一つにすぎなかった。しかし、ここに至って彼の理論構成における感情の役割は非常に大きなものとなった。と同時に、Atkinson理論の伝統からの実質的離脱もかなり明瞭になったと考えられる。今日のWeiner理論は、動機づけと感情という、関連はあるがある程度独立した二つの問題を複眼的に取り扱うものとなっている。そして、感情の喚起機構に関する部分については、Schachter理論の発展と見なした方が理解しやすい。また、動機づけの対象領域も達成のみならず援助や親和へと広げられており、すでに達成動機づけに限定された理論とは考えにくい。これらのことは、Weiner自身が、80年代の半ばから、自らの理論を「動機づけと感情の帰属理論 (An attributional theory of motivation and emotion)」と呼んでいる (Weiner, 1985, 1986) ことから明らかであろう。

1-5 達成関連感情研究における今後の課題と本研究の研究計画

本節では、Weiner及び彼の影響下で展開された達成関連感情に関する諸研究の動向について、先に述べた感情研究における四つのテーマの観点から、それぞれ概括、評価し、今後さらに検討を要すると思われる課題の抽出を試みる。このような手続きを経て抽出された諸課題は、そのまま学業達成場面における学習者の感情経験の総合的検討を目指す本研究の課題となるであろう。

①分類

Weinerは、感情経験を誇りと恥のみに限定しかねないAtkinson以来

の研究の枠組を打破し、より幅広い感情を扱う必要を説いた。しかし、Weinerら（1978）をはじめ、諸研究において用いられる感情語は、研究者自身によって案出されたり、辞書や語彙集から選び出されたりしたものであることが多い。しかし、このようにして得られた感情語の中には、抽象度が高すぎたり、被験者にとって日常的な表現でなかったりするものもあり、被験者が判断する手がかりとして問題を残すことも多いと思われる。加えて、研究者側の基準で先験的に感情語を取捨選択することは、被験者の反応に思わぬ制限や歪曲をもたらしている可能性もある。また、一人ひとりの研究者ごと、一つひとつの研究ごとに異なる感情語リストが用いられてきたことも、研究の蓄積を困難にしている一因と考えられる。

また、Weinerはあくまでも原因帰属理論の立場から研究を推進しており、典型的な原因帰属がどのような感情を導くかという観点から考察を進めてきた。したがって、取り上げられる感情に偏りのある可能性も危惧される。

さらに、我国で研究をすすめるにあたっては、以下の点についても合わせて検討する必要がある。

我国では、達成動機づけ研究において感情を取り扱う際、prideを誇り、shameを恥という風に辞書的な訳語をあてることが多かった（例えば 相川ら、1985；Hayamizu, 1984；生熊、1980）。しかし、そのような辞書的に訳出された語を用いることの適切性を疑問視するむきもある（稲木、1978；丹羽、1989）。さらには、達成に関わる心理学的な諸変数については、日米間での文化的な差異を考慮すべきであるとの指摘（Holloway, 1988；波多野・稲垣、1984；宮本、1979）もある。したがって、我国においても欧米で見出された感情を扱うのがそもそも適当

であるかどうかは、検討を要する課題であると言えよう。

以上のことから、より帰納的な手続きによる達成関連感情の整理・分類作業がまず必要であると考えられる。帰納的手法といっても様々なものが考えられるが、本研究では、もっとも素朴に、自由記述調査による感情表現語の収集・整理という手続きを採用した。なお、Weiner自身も自由記述による研究を行ってはいる(Weiner et al, 1979)。しかし、この研究では、ある原因帰属によって特徴づけられた成功・失敗の各場面に対して感情語の自由記述を求めている、それらが一般的な達成場面のサンプルとして妥当であるかどうか疑問である。まずは、特に帰属先等を限定しない状況での自由記述研究を行い、そこで得られた感情語群について、それぞれの規定因を探っていくという手順をふむべきであろう。

ところで、従来の諸研究では、感情の測定に際して、1感情あたり一つの感情語をあてるという方法を用いることが多かった。しかし、これでは、信頼性の高い感情測定は困難であろう。ただでさえ難しいと言われる感情測定を少しでも信頼度の高いものとするため、本研究では一つの感情に対し類似の意味を有する複数の感情語を充当する方法をとる。すなわち、帰納的手法によって収集・整理された感情表現語を尺度項目の候補と見なし、様々な研究を推進するのに十分な信頼性の得られる感情測定尺度の構成を試みる。

②機構

Weinerは、達成関連感情の喚起に関して、Schachter流の認知要因重視の立場(Schachter, 1964)に立ち、結果に対する主観的評価と原因帰属という二つの認知的規定因の存在を示唆した。しかし、彼自身が結果依存-帰属依存という観点によって達成関連感情を特徴づけ、分類

できるという点を強調したこともあり、その後の研究の焦点が、この分類概念の妥当性の検討に偏りすぎたきらいがある。つまり、特定の感情について、結果に対する主観的評価と原因帰属という二つの認知的規定因のいずれか一方だけが関わることを仮説とし、その採否を検討する研究が集中的になされたのである。しかし、Weiner (1977) は、例えば結果依存という概念に帰属の影響をまったく受けないといった意味を含ませている (outcome dependent-attribution independent) ので、この観点からなされる実証研究は彼の理論にとってまったく不利である。したがって、ある意味ではあたりまえのことではあるが、諸研究を総合するならば、Weinerが言う意味での結果依存-帰属依存という概念によって、達成関連感情を二つに分類することにはやや無理があると言わざるを得ない。

むしろ、Weiner理論に立脚した実証研究が向うべき方向は、彼が提唱した結果に対する主観的評価と原因帰属という二つの認知的規定因が、各達成関連感情の喚起においてどのような役割を果たしているのかというアプローチだったのではなかろうか。つまり、特定の感情について、結果に対する主観的評価と原因帰属という二つの認知的規定因のいずれか一方だけが関わるであろうということを仮説としてその採否を検討するのではなく、二つともが影響を及ぼす可能性を前提として考慮する。そして、それぞれの影響の相対的な大きさや影響の及ぼし方、例えばそれぞれが感情に対して独立に影響しているのか、相互作用的に関わっているのかといったことを問題とするアプローチである。実際、ある達成結果を前にした時、まず人は得られた客観的結果に対し、あらかじめ持っていた予想などとの関連において、その結果についての主観的評価を行い、次にそのような結果となったのはいかなる原因によるのかについて

思いをめぐらすであろう。このように考えるならば、結果に対する主観的評価と原因帰属という二つの認知要因を達成関連感情の規定因として位置づけること自体には、十分意味があると思われる。また、前述のように、結果に対する主観的評価や原因帰属のような認知変数は、相対的に介入可能性が高い。したがって、これらと感情喚起との関連が明らかとなれば、不適応的な感情喚起を抑制ないしは回避するための方策を探るのにも役立つであろう。加えて、結果に対する主観的評価について、従来の諸研究は、これを単に成功と判断したか失敗と判断したかといった具合に2値的に取り扱うことが多かったため、この概念のもつ意味を十分に検討し得ていない。さらに、操作定義にも確立されたものはなく、客観的結果との明確な区別について配慮した上で検討を行う必要もある。従来の研究には、このような視点はどちらかと言えば希薄であった。確かに、原因帰属が感情喚起に対して果す役割については多くの研究がなされている。しかし、結果に対する主観的評価との関連において原因帰属の役割が十分に検討されてきたとは言い難い。達成関連感情の認知的規定因として、結果に対する主観的評価と原因帰属を明確に位置づけ、それぞれが各達成関連感情にどのような影響を及ぼしているのかについて詳細に検討する必要がある。

⑤機能

心理学において、古くから、感情は動機と類似のものとして扱われてきた。感情こそが行動の原因であるとみなされ、感情の主要な機能はその感情の特質に適合した行動へと人を動機づけることであると考えられてきた。市井一般の人々の感情に関する認識も、これと一致すると思われる。そして、このことは、学業達成場面における感情経験についても例外ではない。学業達成場面における感情経験が、学習者のその後の学

習活動への取り組みや意欲、態度に大きな影響を与えるという考え方は、非常に常識的なものであり、また教育実践者の間に広く浸透し、受け入れられているものでもある。しかしながら、達成場面での感情経験が後の学習行動に影響するというこの常識的とも言える考え方は、はたしてどの程度まで事実即ちものなのだろうか。また、もしそれが一定の範囲内で真実であるとしても、具体的にどのような感情の喚起が学習行動の促進あるいは抑制をもたらすのかといったことが十分明らかにされていかなければ、実際の教育的介入の方策は明確とはなっていないであろう。

Weiner (1980a, 1986) は、近年の動機づけ研究における認知要因重視の風潮に対し、行動を直接規定しているのは感情であり、認知は感情を媒介として間接的に行動に影響するという主張を展開した。図式的に言うならば、動機づけを認知→感情→行動という因果連鎖で理解しようという主張である。しかし、感情と行動の関係に関してWeiner自身が行ってきた研究の多くは援助行動を扱ったものであり (Weiner, 1980c, 1980d)、達成行動に関する証左としては不十分であると思われる。また、Weinerは自身の理論について述べる場合、常に全体としては達成を主な領域として議論を進めてきている (Weiner, 1972, 1974, 1979, 1986) が、こと感情と行動の関連に言及する際には援助行動の例を挙げ、そのアナロジーで論を展開することが多い (Weiner, 1980a, 1982, 1986)。感情がいかにして達成行動を規定していくかについては、明確な論述も実証的研究も十分にはなされてきていないのである。この点を補完し、原因帰属などの認知が感情を媒介として行動を規定するというWeinerの主張が、達成領域においても受け入れられるものであることを示す研究が必要である。

④構造

これまでになされた達成関連感情に関する研究は、前述のようにWeiner理論の影響の下でなされたものがほとんどである。したがって、Weiner理論の関心の方向、すなわち達成関連感情の喚起機構、わけでも原因帰属を中心とする認知要因の果す役割の検討を課題とするものが大多数を占めている。逆に言えば、それ以外の観点、例えば各感情の特徴や感情経験全体の構造の検討などはあまりなされてこなかった。感情の特徴づけに関連して、Weiner理論では、各感情の喚起機構上の特質に基づく、結果依存-帰属依存という分類概念が提唱されてはいる。喚起機構への注目は確かに秀逸な着想と言える。しかし、上述のように、結果依存-帰属依存という分類概念には多くの問題があり、決して十分なものとは言えない。また、感情の特徴づけは、喚起機構の観点からのみなし得るものではないし、またそれだけで十分であるとも言えない。

一方、伝統的な感情理論には、Weiner理論と同じく喚起機構を主要な関心事とするもの（Arnold, 1960; Cannon, 1932; James, 1890; Lazarus, 1968; Schachter, 1964; Valins, 1966など）以外に、感情の特徴・構造をテーマとする理論群（Ekman, 1955; Mehrabian, 1980; Nowlis, 1965; Plutchik, 1962, 1980; Schlosberg, 1954; Tomkins, 1962, 1963; Watson & Tellegen, 1985; Woodworth & Schlosberg, 1954）がある。そして、これらが、感情経験の理解において、喚起機構研究と同等あるいはそれ以上の多大な貢献をしてきたことは周知の通りである。達成関連感情研究において、喚起機構がもっぱら問題とされ、特徴や構造が検討の対象となつてこなかったのは、それが意味がないからではない。それは、これまで述べてきたような研究史上のいきさつによるものと推測される。このように考えるならば、達成関連感

情の特徴や構造を多面的に検討することは、達成関連感情の理解において新たな視座を提供する可能性を秘めている。達成関連感情の特徴や構造の検討は、喚起機構の解明と並ぶ重要な課題の一つと言えよう。

なお、従来の感情の特徴・構造に関する諸理論には、Darwinismの影響の下、感情が持つ生得的な生命維持機能に注目したため、恐れ、怒り、嫌悪、驚きなどを中心とする生得的で喚起強度の極めて高い感情をもつばら問題としてきたという特質がある。しかし、学習者が学校学習の中で感じる感情はもう少し喚起強度の低いものであろう。また、生得的ではない、より社会的な感情あるいは生活感情と呼ばれるものである場合が多いと考えられる。したがって、従来、感情の特徴や構造をめぐる提唱されてきたモデルが、学習者の感情経験についても適合するかどうかは疑問であり、検討を要する。理論的関心からも、また実践への適用という観点からも、学業達成場面に焦点をあてた感情の特徴・構造に関する検討が必要である。

このような問題意識から、本研究では、以下の四つの観点から達成関連感情の特徴・構造について考察を行う。

① パーソナリティからみた特徴：すでにその特質がよく知られているいくつかのパーソナリティ特性の視点から、各達成関連感情の特徴を描きだす。さらに、相互の類似点と相違点を検討することで、達成関連感情の構造を考える。

② 内包的意味からみた特徴と構造：パーソナリティという外的基準との関連による検討と対照的なのが、各感情が持つ内包的意味という観点からの考察であろう。対象の持つ内包的意味の検討に際して、心理学ではしばしば Osgood, Suci & Tannenbaum (1957) が開発した S D 法が用いられてきた。オリジナルの S D 法では、評価 (Evaluation)、

活動性 (Activity)、力量 (Potency) の3次元が用いられるが、これは Schlosberg (1954) その他によって提唱されてきた感情の構造における3次元、すなわち快-不快、賦活水準 (緊張-睡眠、覚醒-無覚醒)、注目-拒否 (支配-服従) にそれぞれ対応すると考えられる。したがって、SD法による意味空間の探索というアプローチは、達成関連感情の特徴・構造検討において有望な方法論の一つであると思われる。

③喚起強度からみた特徴：各感情は質的な種類の違いという観点から特徴づけられると同時に、量的な面、すなわち喚起強度における違いという観点からも特徴づけられる。憎悪と毛嫌い、愛と好意のように、本来的には類似の感情であっても、喚起強度が著しく異なる場合には、別種の感情として経験される可能性があるのである。

④関係構造による検討：各感情相互の関係性の観点から、達成関連感情全体の構造を検討する。具体的には、評定データから各感情相互の類似性の指標を算出し、これをもとにクラスター分析を行い、達成関連感情の関係構造について、これを階層的に表現することを試みる。

以上、感情研究における主要な四つのテーマに即して、Weiner及び彼の影響の下で展開された諸研究の動向を概括、評価し、残されたいくつかの検討課題の指摘を試みた。Weinerを中心に展開した、達成関連感情に関する原因帰属理論からのアプローチは、学習者の感情経験について考察するにあたり、その統一的把握を目指した最も主要な研究動向と言え、多くの点で参考となる。しかし、感情研究に求められる四つのテーマの観点から評価した結果、いまだ未解決な、あるいはさらなる検討を要する問題や、Weinerのアプローチでは見逃されてきた検討課題の存在が明らかとなった。そこで本研究では、先に述べた諸課題を中心に、学業達成場面における学習者の感情経験に関する検討を行っていく。

具体的には、主に以下の四つの課題について実証的検討を実施する。

①分類：自由記述法により、達成関連感情を表現する語を取集・整理・分類し、達成関連感情に関する信頼性の高い測定尺度を開発する（第2章）。

②機構：認知的規定因（結果に対する主観的評価と原因帰属）を取り上げ、Weinerを補足する。

③機能：認知→感情→行動という因果連鎖の妥当性を検討し、感情の動機づけ機能に関するWeinerの見解について考察する。

なお、機構と機能は、調査・実験の実施都合上、一括して取り扱うことにする（第3章）。

④構造：達成関連感情の特徴・構造について、次の4点から検討を加える（第4章）。

1) パーソナリティからみた特徴

2) 内包的意味からみた特徴と構造

3) 喚起強度からみた特徴

4) 関係構造による検討

第2章 達成関連感情の整理・分類と測定尺度作成の試み

Weinerは、達成場面の感情経験について考察するにあたり、その検討対象の候補を伝統的な誇りと恥から大きく拡大し、より幅広く多くの感情を取り扱う枠組みの必要性を説いた。一般に達成関連感情の研究では、感情の測定に際して感情語が用いられる。そのため、この幅広く多くの感情を取り扱うという目的が達成されるか否かは、用いられる感情語リストのバリエーションと具体的表現の適切さに依存する。しかし、Weinerら(1978)の研究をはじめ、多くの達成関連感情の研究では、評定に用いられる感情語は研究者自身によって案出されたり、辞書や語彙集から選び出されたりしたものであることが多い。したがって、感情語の中には抽象度が高すぎたり、日常的な表現でなかったりするものもあり、被験者が判断する手がかりとして問題のある可能性がある。また、研究者側の基準で先験的に感情語を取捨選択することで、被験者の反応に思わぬ制限や歪曲を生み出しているかもしれない。さらに、Weinerはあくまでも原因帰属理論の立場から研究を推進しており、典型的な原因帰属がどのような感情を導くかという観点から考察を進めてきた。したがって、取り上げられてきた感情に偏りのある可能性も危惧されよう。

また、我国の達成動機づけ研究では、感情を取り扱う際、辞書的な訳語をあて、それをもとに研究を進めることが多かったが、辞書的に訳出された語を用いることには疑問の声が上がっている。さらには、達成に関わる心理学的な諸変数については、日米間での文化的な差異が指摘されている。したがって、我国においても欧米で見出された感情を扱うのがそもそも適当であるかどうかは、検討を要する課題と考えられる。

以上のことから、より帰納的な手続きによる達成関連感情の整理・分

類作業と、それに基づく達成関連感情測定尺度の開発がまず必要であると考えられた。そこで、本章では、自由記述調査により達成場面での感情経験を表す自然な表現を収集・整理し、さらに得られた感情表現語をもとに信頼性の高い感情測定尺度の作成を試みる。

2-1 達成関連感情の自由記述調査（研究1）*

目 的

自由記述により、達成場面での感情経験を表す自然な表現を収集し、整理する。

方 法

調査対象 大学生161名（男子66名・女子95名）

調査内容 まず被験者は、試験でいい成績をとった（成功場面）経験、わるい成績をとった（失敗場面）経験を思い出す（思い出せない、経験がない場合は思い浮かべる）よう求められる。次に、経験をより鮮明に思い出させるために、その経験に関する簡単な記述（①いつごろのことか、②何の科目のどのような試験だったか、③なぜその経験が印象に残っているのか）を求める。その後、その場面で感じた気持ちを10の言葉で表現してもらう。なお、成功場面と失敗場面の二つの調査があるので、その順序効果をさけるため、半数は成功→失敗、半数は失敗→成功という回答順序とした。

手続き 調査は集団式、無記名で実施された。実施場所は大学の講義

* 本研究の一部は、“奈須正裕・堀野緑 1991 原因帰属と達成関連感情 教育心理学研究, 39, 332-340.”の中で報告した。

室。所用時間は15分～20分であった。

結 果

感情に関する記述の内、意味的にほとんど同一と見なせるもののみをひとまとまりとしてくくり、少しでも意味の違うものは別の感情語として整理した。また、あまりに一般的でないと見なし得る反応は除き、最終的に成功場面57語、失敗場面66語を抽出した。これらの作業は教育心理学専攻の大学院生2名の合議で進められた。抽出された感情語とそれぞれの出現頻度を、TABLE 2-1 及び 2-2 に示す。なお、得られた語の中には、「自分の勉強は正しい」「もう下がらないようにしたい」のように、厳密な意味では感情とは言い難く、むしろ一種の認知を表していると解釈できるものもいくつか見受けられる。ここでは、それらも純粋な意味での認知そのものではなく、かなり感情的色彩の濃い認知であると考えられること、教育実践的な観点からは、それが心理学的に見て認知か感情かといった区分よりも、学業達成場面において学習者が自然に感じている「気持ち」を表していることが重要であると思われることから、それらの語もすべて採用することにした。なお、順序効果の有無を確認するため、比較的出現頻度の高かった6語（うれしい、今度もがんばろう、信じられない、悲しい、もっとがんばればよかった、くやしい）について、それぞれ成功→失敗と失敗→成功の2条件間での出現比率の差の有意性を χ^2 検定によって検討したところ、6語すべてにおいて5%水準で差は有意とはならなかった。

TABLE 2-1 成功場面の感情語とその出現頻度(研究1) 平均値, 標準偏差(研究2)

感情語	項目番号	出現頻度	平均値	標準偏差
明る気持ち	22	17	5.24	.88
安心した	24	26	2.71	1.57
意外だ	39	13	3.13	1.42
うきうき	40	18	4.68	1.32
うっそー	18	30	3.18	1.78
うれしい	32	131	5.27	.92
運がいい	47	15	3.99	1.52
親に感謝したい	13	9	1.80	1.04
親にほめられるぞ	36	14	2.89	1.72
親によろこんでもらえる	49	17	2.98	1.74
がんばったからな	15	26	4.18	1.60
がんばったからな	4	13	4.30	1.54
がんばってよかった	38	23	4.42	1.47
感激	23	14	4.42	1.40
気分がいい	53	18	5.08	1.02
このくらいはあたりまえだ	34	15	3.17	1.38
この調子ですつといきたいなあ	57	5	5.01	1.19
今度はもがんばろう	51	21	4.07	1.51
最高	21	58	4.57	1.30
自信がつく	19	9	4.42	1.54
自分は頭強い	5	20	4.78	1.30
自分の勉強の仕方は正しい	56	11	3.49	1.49
自信したい気持ち	44	5	3.81	1.49
自信じらない	55	19	4.02	1.48
すごい	7	41	3.91	1.53
先生に感謝したい	48	20	4.36	1.41
先生にほめられるぞ	43	3	2.53	1.44
先生によろこんでもらえる	8	22	2.85	1.55
先さう快	25	16	2.71	1.57
楽しい	50	13	4.78	1.21
他人の成績はどうだったんだろう	37	8	4.51	1.30
他人の薄さ	9	11	3.46	1.54
過度はれくさい	10	14	3.40	1.68
得意なところ	6	21	2.74	1.63
得意なところ	14	16	2.81	1.53
得意なところ	52	19	2.61	1.31
友達にどう思われるだろうか	17	28	4.84	1.18
友達には知られたくない	35	14	2.99	1.52
はやく親に見せたい	20	8	2.30	1.17
パンザーイ	30	19	3.18	1.78
びっくりした	45	8	4.70	1.39
誇らしい	29	19	3.45	1.52
誇らしい	26	17	4.34	1.40
本当かな	54	32	4.70	1.30
本当かな	33	12	3.10	1.43
もう下がないようにしたい	46	21	5.08	1.08
もう下がないようにしたい	41	5	3.93	1.53
もう下がないようにしたい	28	11	3.35	1.58
もう下がないようにしたい	42	78	5.03	1.16
もう下がないようにしたい	27	23	4.11	1.58
もう下がないようにしたい	3	17	4.74	1.27
もう下がないようにしたい	11	11	2.95	1.55
もう下がないようにしたい	1	57	5.36	.95
もう下がないようにしたい	12	18	3.57	1.35
もう下がないようにしたい	16	12	5.20	1.00
もう下がないようにしたい	31	29	4.37	1.48
もう下がないようにしたい	2	10	5.19	1.16

TABLE 2-2 失敗場面の感情語とその出現頻度(研究1) 平均値、標準偏差(研究2)

感情語	項目番号	出現頻度	平均値	標準偏差
あーあ	47	12	4.53	1.34
あぜん	46	14	3.31	1.55
いやだなあ	1	23	4.97	1.14
こむ	60	11	3.82	1.61
腹におこられる	17	10	3.29	1.50
腹になんて言おう	27	9	2.54	1.57
腹に腹がたつ	54	2	1.37	.79
腹に見せたくない	35	15	3.00	1.71
腹に申し訳ない	13	11	2.37	1.49
腹にっかり	29	10	4.11	1.47
悲しい	14	54	3.88	1.61
がんばったのになあ	25	10	2.70	1.37
がんばってもだめなんだ	10	19	2.32	1.39
がんばらなければ	2	20	4.53	1.36
がんばればもっとやれたのに	34	23	3.96	1.51
くそーという気持ち	4	17	4.31	1.48
くやしい	37	60	4.36	1.42
後悔	32	13	3.85	1.59
こま度はがんばろう	58	16	3.93	1.51
こんなことならやらなければよかった	30	33	4.57	1.37
こんなものだろう	23	2	2.52	1.44
最悪	66	16	3.29	1.46
残念	38	15	3.93	1.65
しかたがない	44	10	4.07	1.41
自信がなくなった	36	33	4.03	1.38
自分は誰がわるい	55	12	3.12	1.56
自分はなんてだめなやつなんだ	45	25	3.06	1.57
しまった	50	15	2.77	1.54
ショック	6	2	4.30	1.41
信じたくない	20	37	4.26	1.56
信じられない	33	5	3.06	1.62
絶望	18	27	2.80	1.53
先生におこられる	31	15	2.71	1.67
先生に腹がたつ	42	10	1.95	1.26
先生に申し訳ない	8	3	2.24	1.44
他の人の成績はどうだったんだろう	24	9	2.10	1.34
ちくしょう	59	12	3.65	1.65
次はどうなるかと不安	62	5	3.92	1.57
つらい	65	18	3.37	1.63
できた人がうらやましい	19	11	3.77	1.63
でどうしてだろう	9	3	3.44	1.71
どうしてもっとがんばれなかったのか	41	3	2.73	1.55
どうしよう	28	32	3.17	1.52
とりかえしがつかない	15	12	3.67	1.64
泣きたい	51	86	3.73	1.63
悔けない	49	4	2.89	1.57
はずかしい	61	14	2.76	1.58
びっくりした	39	27	4.33	1.50
人に知られたくない	26	36	3.70	1.95
ひとりになりたくない	7	12	3.32	1.57
まあいいや	64	7	3.83	1.43
まさか	16	9	3.42	1.65
まじい	52	2	2.51	1.54
みづい	63	11	3.84	1.44
みづい	40	19	2.83	1.37
みづい	43	14	4.37	1.47
もう一度やり直したい	5	2	4.15	1.59
もう下がらないうにしたい	48	3	3.64	1.59
もうだめだ	3	10	3.95	1.65
もっとがんばればよかった	21	2	4.34	1.58
や	22	19	2.77	1.53
憂うつ	56	26	4.13	1.54
劣等感	12	30	3.96	1.54
忘れたい	57	6	4.94	1.57
	53	14	3.26	1.66
	11	9	3.96	1.54

2-2 達成関連感情測定尺度の作成（研究2）*

目 的

研究1で得られた感情語について、その因子構造をさぐり、研究1の結果と合せて、感情語に基づく達成関連感情の測定尺度を作成する。

方 法

調査対象 大学生563名（男子265名・女子298名）

調査内容 研究1と同様に、まず達成経験を思い出させ、それについての簡単な記述を求めた。その後、研究1で得られた感情語のそれぞれについて、その語がその時の感情経験を表す言葉として「とてもあてはまる」から「まったくあてはまらない」までの6段階で評定を求めた。なお、成功場面と失敗場面の二つの調査があるので、その順序効果をさけるため、半数は成功→失敗、半数は失敗→成功という回答順序とした。

手続き 調査は集団式、無記名で実施された。実施場所は大学の講義室。所用時間は15分～20分であった。

結果と考察

成功・失敗場面ごとに主因子法による因子分析をほどこし、それぞれ2因子から順次バリマックス回転を行い、因子の解釈を試みた。その結果、成功場面では5因子まで、失敗場面では7因子まで解釈が可能であったので、それぞれ5因子、7因子を抽出した。バリマックス回転後の因子負荷量をTABLE2-3及び2-4に示す。なお、順序効果の可能性も考えられることから、因子分析は回答順序の異なる2群ごとにも行っ

* 本研究の一部は、“奈須正裕・堀野緑 1991 原因帰属と達成関連感情 教育心理学研究, 39, 332-340.”の中で報告した。

TABLE 2-3 成功場面の感情語の因子分析結果(バリマックス回転後の因子負荷量)

No	感情語	I	II	III	IV	V	共通性
42	やっつき	.84	.12	.16	.12	.01	.76
40	うきうき	.80	.20	.10	.16	.05	.72
53	気分がいい	.80	.06	.14	.09	.06	.67
45	バンザイ	.80	.19	.14	.16	.10	.73
48	満ち足りた	.80	.05	.22	.10	.09	.71
32	うれし	.80	.05	.18	.07	-.02	.68
50	もう快	.76	.02	.14	.15	.22	.67
16	よろこび	.76	-.01	.25	.13	-.02	.66
2	わーい	.75	.10	.14	.10	.04	.60
19	最高	.74	.13	.14	.18	.17	.65
22	明るい気持ち	.73	-.02	.23	.10	-.02	.60
48	すごい	.69	.27	.05	.23	.22	.65
23	感激	.68	.23	.26	.26	.02	.65
17	得意な気持ち	.63	.03	.04	.10	.44	.60
37	楽しい	.63	.06	.17	.16	.19	.49
1	あか	.58	-.02	.29	.03	.05	.42
26	1 誇ら	.54	-.00	.09	.30	.46	.60
5	自信が	.54	-.03	.34	.19	.17	.47
57	この調子ですつといきたいなあ	.50	.03	.43	.11	.27	.52
31	ラッキー	.49	.44	-.04	.08	.07	.45
54	はっとした	.47	.15	.44	.06	.09	.45
24	安心した	.43	.01	.42	.09	.08	.38
39	意外だ	.41	.81	-.07	.09	-.04	.68
33	信じられない	.40	.78	.01	.19	-.10	.66
30	本当かな	.40	.75	.10	.14	.02	.62
18	うっすらと	.26	.75	-.02	.13	-.04	.65
52	どうだろう	-.05	.71	-.05	.03	.06	.51
29	びっくりした	.27	.70	-.01	.19	-.01	.60
11	夢のよう	.28	.64	.14	.32	-.01	.61
47	運がいい	.29	.61	-.06	-.03	.07	.47
6	次はどうかと不安	-.09	.42	.26	.07	.09	.27
14	てれくさい	-.11	.36	.07	.05	.15	.17
20	友達には知られたくない	-.22	.32	.19	-.12	-.06	.20
12	予想通り	.06	-.41	.32	-.04	.38	.42
15	がんばったかいがあった	.34	-.02	.74	.26	-.03	.73
38	がんばったよかったです	.40	.03	.74	.20	-.05	.75
4	がんばったからなあ	.34	-.03	.69	.21	.02	.64
21	今度もがんばろう	.41	.03	.65	.14	.15	.63
51	今度もがんばろう	.27	.15	.63	.14	.24	.57
41	もう下でできるんだ	.18	.12	.53	.13	.32	.45
27	やればできるんだ	.38	.15	.48	.25	.02	.46
44	自分の勉強の仕方は正しい	.14	-.16	.47	.06	.37	.41
36	親にはめられるぞ	.25	.09	.07	.83	.18	.80
49	親によろこんでもらえる	.24	.13	.07	.82	.14	.77
30	先生によろこんでいただける	.29	.15	.08	.73	.09	.65
18	先生にほめられるぞ	.18	.10	.22	.61	.12	.48
43	先生に感謝したい	.24	.15	.17	.57	.22	.48
13	親に感謝したい	.09	.20	.29	.48	.01	.36
10	親に感謝したい	-.02	.13	.20	.35	.13	.20
10	達成感が楽しい	.29	.07	.21	.33	.26	.31
56	自分は頭がいい	.24	-.00	-.03	.11	.67	.52
5	友達にどう思われるだろうか	.03	.17	.01	.27	.59	.45
35	自信したい気持ち	.43	.08	-.01	.26	.58	.60
34	このくらいはあたりまえ	-.11	.30	.19	.14	.56	.47
3	優越感	.49	.02	.11	.14	.52	.54
9	他の人の成績はどうだったんだろう	.07	.21	.08	.17	.49	.32
28	もっといい成績がとれたかも	.02	-.05	.24	.10	.47	.29

因子寄与

12.39 5.62 4.94 4.30 3.63 30.88

①:1~5を付した感情語は、各因子を代表する語としてリストには訳されたものである。

②:1:よろこび 2:おどろき 3:統制感・向上心 4:承認への期待 5:優越感

TABLE 2-4 失敗場面の感情語の因子分析結果(バリマックス回転後の因子負荷量)

No	感情語	I	II	III	IV	V	VI	VII	共通性
39	惜けない ^{*1}	.70	.21	.12	.25	.02	.25	-.10	.68
38	寂寥 ^{*1}	.69	.19	.16	.14	.15	.19	-.02	.62
58	こまった	.68	.28	.15	.23	.17	.05	.03	.65
20	ショック ^{*1}	.67	.16	.09	.21	.21	.23	-.17	.65
5	みじめ	.64	.29	.23	.15	.04	.21	-.04	.62
60	落ちこむ	.63	.40	.19	.24	.12	.14	-.19	.72
19	つらい	.62	.28	.22	.20	.13	.23	-.17	.65
16	悲しい ^{*1}	.61	.23	.25	.19	.07	.32	-.10	.59
57	憂う ^{*1}	.61	.35	.16	.21	.18	.15	-.09	.63
51	どうしよう	.60	.36	.23	.28	.19	-.05	-.03	.66
48	みづもな	.57	.27	.35	.18	.03	.08	.07	.56
43	まずい	.56	.12	.13	.23	.08	.14	.27	.50
64	ひどいなあ	.55	.11	.00	.11	.19	.11	.20	.41
1	いやだなあ ^{*1}	.52	.09	.09	.22	.04	.28	.06	.42
47	あーあ	.50	.06	.02	.20	.20	.22	.30	.47
33	信じたくない	.50	.33	.25	.17	.32	.06	-.06	.56
26	はずかしい	.49	.26	.33	.22	.01	.19	.03	.50
61	泣きたい	.48	.43	.30	.11	.16	.05	.27	.62
49	とりえがつかない	.38	.36	.31	.23	.20	.12	-.01	.48
11	悲れない	.34	.34	.31	.17	.05	.07	.27	.44
6	しまった	.33	.05	.18	.27	.20	.24	.17	.34
45	自分は強がわるい ^{*2}	.31	.68	.12	.09	-.07	.02	.12	.60
10	がんばってもだめなんだ ^{*2}	.07	.67	.14	-.07	.08	.08	.11	.50
55	自信がなくなった ^{*2}	.31	.64	.13	.16	.19	.05	.10	.60
38	劣等感 ^{*2}	.38	.63	.16	.14	-.02	.09	-.09	.60
50	自分はなんてだめなやつなんだ ^{*2}	.36	.63	.24	.19	-.03	.04	-.07	.63
22	もうだめだ	.41	.58	.29	.01	.11	.00	.08	.61
31	絶望	.52	.52	.26	.06	.16	.04	-.12	.65
65	次はどくなるかと不安	.37	.48	.12	.26	.12	-.08	-.02	.47
41	できた人への嫉妬	.14	.47	.25	.07	.17	.32	-.03	.44
9	できた人がうらやましい	.20	.43	.24	.23	.07	.29	.08	.43
5	がんばったのになあ	-.04	.39	.02	.06	.31	.33	-.19	.40
52	むじろになっちゃう	.32	.37	.30	.13	.15	.05	.15	.39
59	他の人の成績はどうだったんだろう	.09	.36	.17	.24	.18	.25	-.14	.34
17	親におこられる ^{*3}	.17	.09	.76	.05	-.00	.06	-.02	.62
27	親になんて言おう	.21	.13	.75	.14	.05	.07	-.05	.65
13	親に申し訳ない ^{*3}	.22	.04	.66	.16	.03	.05	-.04	.52
35	親に見せたくない ^{*3}	.30	.15	.62	.15	.04	.02	.05	.52
42	先生におこられる ^{*3}	.12	.26	.56	.11	.15	.04	.10	.44
54	親に腹がたつ	-.08	.26	.41	-.04	.19	.01	.04	.28
23	こんなことならやらなければよかった	.21	.34	.40	.11	.11	.04	.20	.39
24	先生に申し訳ない ^{*3}	.05	.15	.40	.17	.02	.00	-.01	.21
16	人に知られたくない	.34	.26	.38	.22	.03	.17	-.01	.41
56	もったがんならなければよかった ^{*4}	.25	.09	.13	.79	.02	.01	.06	.72
34	がんばればもっとやれたのに ^{*4}	.18	.03	.12	.68	.05	.03	.02	.51
15	どうしてもっとがんばれなかったのか ^{*4}	.24	.18	.23	.68	.01	.03	.00	.61
30	今度はがんばろう ^{*4}	.14	.04	.04	.67	-.03	.35	-.06	.60
2	がんばらなければ ^{*4}	.15	.10	.10	.57	-.03	.33	-.11	.49
32	後悔	.41	.16	.18	.54	.05	.09	.05	.53
21	もう下がらないようにしたい	.27	.16	.11	.52	.08	.19	.03	.42
3	もう一度やり直したい	.23	.07	.15	.41	.13	.29	-.19	.39
40	まさか ^{*5}	.29	.17	.08	.09	.73	.05	-.13	.68
18	信じられない ^{*5}	.28	.08	.21	.01	.71	.08	-.14	.66
7	びっくりした ^{*5}	.30	.02	.10	.08	.62	.03	.04	.49
28	どうしてだろう ^{*5}	.01	.26	.00	-.00	.57	.24	-.20	.49
46	あげん ^{*6}	.51	.07	.09	.05	.52	.05	.01	.55
8	先生に腹がたつ	.04	.21	.29	.12	.30	.12	.14	.27
37	くやしい ^{*6}	.42	.06	.02	.20	.09	.66	.24	.72
4	くそーという気持ち ^{*6}	.28	-.00	.09	.15	.05	.66	-.18	.58
62	ちくしょう ^{*6}	.38	.07	.07	.17	.09	.53	-.12	.49
44	残念 ^{*6}	.26	.10	-.00	.31	.25	.52	.04	.51
29	がっかり ^{*6}	.41	.22	.06	.24	.33	.45	.00	.59
63	まあいいや ^{*7}	-.14	-.16	-.03	-.09	.63	-.08	.66	.50
66	こんなものだろう ^{*7}	-.14	.09	-.01	.07	.12	.13	.52	.45
12	やっぱり ^{*7}	.16	.14	.18	.14	-.34	-.14	.55	.53
36	しかたがない ^{*7}	.09	.00	.02	-.01	-.04	-.03	.52	.28
因子寄与		10.05	6.08	4.80	4.72	3.32	3.17	2.39	34.53

① *1~*7を付した感情語は、各因子を代表する語としてリストに採択されたものである。

② *1:不愉快・困惑 *2:無能感 *3:罰の予感 *4:後悔 *5:おどろき *6:くやしき *7:あきらめ

たが、寄与率の推移や因子負荷のボタンには特に大きな違いは認められなかった。

TABLE 2-3より、成功場面の第Ⅰ因子は、「よろこび」「うれしい」といった成功に対する一般的な肯定的感情を表す因子と考えられる。Weinerら(1978, 1979)において成功事態の結果依存感情とされるhappyやpleasedがこれに対応すると思われることから、「よろこび」の因子と命名しておく。第Ⅱ因子は、「意外だ」「信じられない」という意外感を表す因子であると見なすことができ、「おどろき」の因子と解釈できる。Weinerら(1978, 1979)のsurpriseに対応する因子と考えられることから、運帰属や他者帰属との関連が予測される。第Ⅲ因子は、「がんばったかいがあった」「がんばってよかった」といった自己の努力への肯定的な評価と、それを基盤とした「やればできるんだなあ」という統制感、さらに「今度もがんばろう」という向上心を含んでいた。そこで、「統制感・向上心」の因子と呼ぶことにする。この因子については、努力帰属との関連が予測されよう。第Ⅳ因子は、「親(先生)にほめられるぞ」「親(先生)によろこんでもらえる」など、大人からの「承認への期待」を表す因子と考えられる。第Ⅴ因子には、「自分は頭がいい」「自慢したい気持ち」といった優越の感情と、「友達にどう思われるだろうか」「他の人の成績はどうだったんだろう」など友人の反応を意識した感情とが、いっしょにまとまってきている。いずれも、自身の達成度を、同じ達成場面にある他者との相対的な関係において意味づけることにより喚起される感情である点が特徴的である。ここでは、便宜的に「優越感」の因子と命名しておく。第Ⅳ、第Ⅴ因子が示すものは、ともに他者の反応を意識した感情に関連したものであるが、その対象が異なっている。第Ⅳ因子は、もっぱら大人からの肯定的な反応に関

わる感情を示している。それに対し、第Ⅴ因子は、自己の優越を外部にアピールしたいという気持ちがある一方で、それが友人からの好ましくない反応をもたらしかねないという危惧と裏腹であるという複雑な感情を示すものと推測される。

一方、TABLE2-4より、失敗場面の第Ⅰ因子は、「情けない」「最悪」「ショック」「悲しい」といった失敗に対する一般的な否定的感情を表す因子と考えられる。Weiner (1978, 1979) における *displeasure* や *upset* に対応すると思われることから、「不愉快・困惑」の因子と名づけておく。第Ⅱ因子は、「がんばってもだめなんだ」「自信がなくなった」という統制感の低さと、それに基づく「自分は頭がわるい」「自分はなんてだめなやつなんだ」といった自己無能感を表す因子と考えられることから、「無能感」の因子と命名しておく。Weinerら (1978, 1979) における *incompetence* がこの因子が表すものに对应していると考えられ、能力・適性への帰属との関連が予測される。第Ⅲ因子は、「親(先生)におこられる」といった他者からの罰の予感、さらには「親(先生)に申し訳ない」という他者に対するうしろめたさの感情を含む因子と考えられる。ここでは、成功場面の「承認への期待」と対応したものであるという観点から、「罰の予感」の因子と名づけておく。第Ⅳ因子は、「もっとがんばればよかった」「がんばればもっとやれたのに」といった、主に努力不足への「後悔」の因子と考えられ、努力帰属との関連が予測される。第Ⅴ因子は、「まさか」「信じられない」「どうしてだろう」など意外感を表す因子であり、成功場面と同様に「おどろき」の因子と名づけておく。Weinerら (1978, 1979) の研究においても、おどろきの感情は成功・失敗両場面を通じて扱われており、成功場面的場合と同じく運帰属、他者帰属との関連が予想される。第Ⅵ因子は、「くや

しい」「くそーという気持ち」「ちくしょう」など、強い不満感ないしはある種の怒りを中心とした因子と見なすことができよう。ここでは「くやしき」の因子と命名しておく。第Ⅶ因子は、「まあいいや」「こんなものだろう」「しかたがない」といった「あきらめ」を表す因子と考えられる。Weinerら（1979）のresignationがこれに相当する感情と言えよう。したがって、無能感と同様に能力・適性への帰属との関連が予測される。

因子分析結果及び研究1における自由記述での出現頻度をもとに、各4ないし5語をその因子を代表すると語として抽出し、達成関連感情測定尺度を作成した（TABLE2-5参照）。各因子ごとに、対応する4ないし5項目の合計を求め項目数で除した値を各感情得点として算出した。その平均値、標準偏差、 α 係数及び下位尺度間の相関係数をTABLE2-6に示す。 α 係数は.78～.84であり、集団間の差を検討するといった目的に用いるのには十分な値であると思われる。また、尺度の再検査信頼性を検討するため、調査対象の内35名について2ヵ月後に再度調査を実施し、各下位尺度について2回の調査間での相関係数を算出した。その結果、相関係数は.62～.92の比較的高い値を示していた（TABLE2-6参照）。したがって、本尺度は、内的一貫性、安定性の両面において十分な信頼性を有すると考えられる。

なお、順序効果の有無について検討するため、各感情得点について、回答順序の異なる2群間での平均値の差の有意性をも検定によって検討した。その結果、12の感情得点の内、統制感・向上心においてのみ、失敗→成功という順序で回答した群の方が、値が有意に高かった（ $t=2.66$, $df=561$, $p<.01$ ）。若干の問題は残るが、因子構造において大きな違いがなかったこと、残りの11の感情得点については有意差が認められなか

TABLE 2-5 達成関連感情測定尺度

成功場面（5感情，25項目）	失敗場面（7感情，34項目）
① よろこび：やったー、気分がいい うれしい、よろこび、よかった	① 不愉快・困惑：情けない、最悪、ショック 悲しい、いやだなあ
② おどろき：意外だ、信じられない 本当かなあ、うっそー、次はどうなるかと不安	② 無能感：がんばってもだめなんだ、劣等感 自分は頭がわるい、自信がなくなった 自分はなんてだめなやつなんだ
③ 統制感・向上心：がんばったかいがあった がんばってよかった、がんばったからなあ やればできるんだなあ、今度もがんばろう	③ 罰の予感：先生におこられる 先生に申し訳ない、親におこられる 親に申し訳ない、親に見せたくない
④ 承認への期待：先生によるこんでもらえる 先生にほめられるぞ、親によるこんでもらえる 親にほめられるぞ、はやく親に見せたい	④ 後悔：もっとがんばればよかった がんばればもっとやれたのに どうしてもっとがんばらなかったのか 今度はがんばろう、がんばらなければ
⑤ 優越感：このくらいはあたりまえだ 自分は頭がいい、自慢したい気持ち 友達にどう思われるだろうか 他の人の成績はどうだったんだらう	⑤ おどろき：まさか、信じられない、あぜん びっくりした、どうしてだろう ⑥ くやしき：くやしい、ちくしょう、残念 くそーという気持ち、がっかり ⑦ あきらめ：まあいいや、こんなものだろう やっぱり、しかたがない

TABLE 2-6 達成関連感情測定尺度の平均値, 標準偏差, α 係数, 尺度間相関 (N=563), 再検査信頼性 (N=35)

感情	平均値	標準偏差	α 係数	再検査	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	NA1	NA2	NA3	NA4	NA5	NA6
<u>成功場面</u>															
よろこび	5.19	.84	.80	.84											
おどろき	3.04	1.16	.81	.68	.21										
統制感・向上心	4.31	1.27	.80	.72	.58	.17									
承認への期待	2.91	1.38	.80	.88	.42	.31	.44								
優越感	3.42	1.02	.81	.81	.25	.10	.23	.40							
<u>失敗場面</u>															
不愉快・困惑	4.27	1.20	.78	.85	.47	.31	.37	.32	.16						
無能感	2.91	1.22	.79	.87	.19	.41	.29	.24	.19	.56					
罰の予感	2.34	1.08	.79	.92	.20	.31	.24	.50	.23	.45	.46				
後悔	4.17	1.17	.79	.67	.42	.19	.46	.29	.18	.52	.34	.36			
おどろき	3.09	1.16	.81	.62	.19	.20	.21	.19	.22	.51	.33	.29	.21		
くやしき	4.15	1.15	.80	.72	.37	.17	.32	.21	.24	.67	.34	.27	.50	.44	
あきらめ	3.78	1.06	.84	.79	.01	.15	-.04	.04	.13	-.13	-.01	.03	-.03	-.23	-.22

※ PA1:よろこび PA2:おどろき PA3:統制感・向上心 PA4:承認への期待 PA5:優越感
 NA1:不愉快・困惑 NA2:無能感 NA3:罰の予感 NA4:後悔 NA5:おどろき NA6:くやしき

ったことから、本研究での分析及び解釈においては順序効果を特に問題とはしないことにする。

2-3 全体的考察

本章では、自由記述調査と、それによって得られた感情語に対する評定データの因子分析結果から、12の達成関連感情が導かれた。これら12の感情の中には、従来の諸研究でも取り上げられてきた、よろこび、不愉快・困惑、無能感、あきらめ、おどろき（成功・失敗両場面）などとともに、承認への期待や後悔といった、これまでまったくといっていいほど扱われてこなかったものも含まれている。

また、Atkinson理論以来、達成関連感情として最も重視されてきた誇りの感情は、それ自体では明確な1因子を形成しなかった。因子分析結果より、誇りの感情については、自分の遂行に注目し、それが十分であったことに満足を感じ自信を高める統制感の側面と、もっぱら他者との競争における優越に焦点をあてる優越感の側面とが、それぞれ第Ⅲ因子と第Ⅴ因子に分れて現れたという解釈が可能である。ところで、前述のように、Atkinson(1964)は、達成動機を「達成したときに誇りを体験できる能力」、すなわち誇りの感情傾性と考えている。達成動機概念の再検討を試みた堀野(1987)、堀野・森(1991)によると、達成動機には、自己充實的達成動機と競争的達成動機の2側面がある。自己充實的達成動機とは、“他者・社会の評価にはとらわれず、自分なりの達成基準への到達をめざす達成動機”を指す。他方、競争的達成動機は、“他者をしのぎ、他者に勝つことで社会から評価されることをめざす達成動機”と定義される。Atkinson(1964)に従って“達成動機”を“誇りの感情傾性”と読みかえれば、この達成動機の2側面は、本研究で見

出された統制感と優越感という誇りの2側面に対応すると思われ、興味深い。この点については、4章においてさらに検討を加える。なお、統制感は向上心とともに、また優越感は友人への意識を含む複合的な感情として因子を形成していた。このことは、誇りの感情が従来の取り扱いにあるような単純なものではないことを示している。

一方、恥の感情に関しては、欧米でも論争がある (Brown & Weiner, 1984; Covington & Omelich, 1984a; Weiner & Brown, 1984)。そして、Atkinson理論以来shameとして扱われてきたものの中には、能力不足を恥じる無能感ないしは屈辱感 (humiliation) と、努力不足を恥じるうしろめたさという、二つの側面のあることが知られている。本研究結果はこれと整合的なものであり、無能感とうしろめたさが、それぞれ別の因子を形成していた。ただし、ここでのうしろめたさは、親や先生に対して申し訳ないという、他者への思いを含むものであり、達成場面においても親和をその基調とする (土井, 1982; Miyamoto, 1987) 我国ならではのものとなっている。また、このこととの関連で、うしろめたさの感情が、他者からの罰の予感とともに因子を形成している点も特徴的と言えよう。

このように、従来の研究で取り上げられてきた感情群と、帰納的な収集・整理・分類という手続きの結果得られた感情群との間には、若干のずれが認められる。ここに示したような、帰納的な手法による達成関連感情の整理・分類の試みは、欧米では特には見あたらない。したがって、ずれの原因はあるいはまったく文化的な要因に帰することができるのかもしれない。うしろめたさに関する結果は、むしろその可能性を示しているとも解釈できる。しかしながら、一方では、従来の達成関連感情研究の多くが行ってきたやり方、すなわち研究者が先験的に取捨選択した感

情語リストを用いて研究を進めていくことが、少なくとも無批判に受入れられるものではないことも、本研究の結果は示唆している。前述のように、Weinerをはじめ達成関連感情の研究者達の主な関心は、あくまでも原因帰属との関連においてのものであった。したがって、典型的な帰属因への帰属がどのような感情をもたらすかという見地から整理・分類がなされており、まず達成場面の感情経験の記述があり、次にそれを規定する認知の一つとして帰属過程について考察するといった方向で検討がなされることはなかった。承認への期待や罰の予感のような、達成場面において素朴に喚起されるであろう感情が取り上げられてこなかったのも、このような従来の研究動向が持つ特質に起因すると推測される。

なお、前述のように、従来の達成関連感情研究では、その検討対象となる感情群が、一人ひとりの研究者ごと、一つひとつの研究ごとに異なっていた。あるいは、同様の感情を対象としていても、用いられる測定用具に一貫性がないため、研究結果の蓄積が困難であった。本研究の以下の各章では、本章で作成された達成関連感情測定尺度を、喚起機構、動機づけ機能、特徴と構造など、様々な実証的検討に一貫して用いることにより、これらの問題を解消し、達成関連感情についての総合的な理解を図ることを試みる。

第3章 達成関連感情の認知的規定因と動機づけ機能

3-1 はじめに

第1章でも述べたように、近年のWeiner理論は、喚起機構に焦点をあてた感情理論としての側面と、もともとの動機づけ理論としての側面という二つの顔を有する。

感情理論としてのWeiner理論の主要な関心事は、感情喚起機構において認知要因の果す役割である。同じ成功・失敗に直面しても、その結果をどのような原因に帰属するかによって喚起される感情が異なる、というのが当初の仮説（Weiner, 1977）であった。そして、その検証過程の中で、達成関連感情には、成功・失敗の判断そのものによって規定される結果依存の感情と、原因帰属先に規定される帰属依存の感情という2種類の感情があるとの結論に達した（Weiner et al, 1978, 1979）。

これを受け、その後の諸研究では、この結果依存-帰属依存という概念が、達成関連感情の分類概念として妥当であるか否かに焦点がおかれた。しかし、そのことがかえって、結果に対する主観的評価と原因帰属という二つの認知的規定因が、達成関連感情の喚起機構において果す役割の十分な検討をさまたげるという、皮肉な事態をもたらした。そこで本章では、結果に対する主観的評価と原因帰属という二つの認知的規定因が、各達成関連感情の喚起に及ぼす影響の組織的検討を、第1の課題とする。

一方、動機づけ理論としてのWeiner理論は、近年、もっぱら動機づけにおける感情の役割の優位性を主張してきているが、意外にも達成領域において十分な検討がなされてきていない。感情の動機づけ機能に関

してWeiner自身が行ってきた研究の多くは援助行動を扱っており、扱われる感情も怒りとあわれみ・同情が中心であった。Weinerは、自身の理論について述べる場合、常に全体としては達成を主な領域として議論を進める。しかし、こと感情の動機づけ機能に言及する際には、援助行動の例を上げ、そのアナロジーで論を展開することが多く、各達成関連感情がいかにして達成行動を規定していくかについては、明確な論述も実証的研究も十分には行っていない。このことは、Weiner理論自体がそもそも達成動機づけ理論として出発したことを考えると、奇異にさえ思われる。このように、Weinerの主張する、認知→感情→行動という因果連鎖を想定することの妥当性の検証は、少なくとも達成領域においては十分とは言い難い。そこで本章では、結果に対する主観的評価や原因帰属に基づいて喚起された様々な達成関連感情のそれぞれが、後続の達成行動や達成結果としての成績に与える影響の検討を、第2の課題とする。

ところで、達成関連感情の喚起機構及び動機づけ機能に関する従来の研究では、主に以下の三つの研究方法が用いられてきた。

①仮定の達成場面を用いた実験 (Eswara, 1972; Jagacinski & Nicholls, 1984; McMillan & Spratt, 1983; Nicholls, 1976; 丹羽, 1989 [研究2]; Rest et al, 1973; Russell & McAuley, 1986 [Study1]; Sohn, 1977; Weiner, 1980c, 1980d; Weiner & Kukla, 1970; Weiner & Peter, 1973; Weiner et al, 1978, 1982; Zander et al, 1972 など)

②実際の学業試験場面での調査 (相川ら, 1985; Covington & Omelich, 1979, 1984b; Forsyth & McMillan, 1981; Hayamizu, 1984; 奈須, 1990a; 丹羽, 1989 [研究3]; Omura, Kambara & Taketsu

na, 1990; Platt, 1988; Russell & McAuley, 1986 [Study 2]
; 竹綱・大村・鎌原・江口, 1991 など)

③新奇な課題(記号置換課題等)を用いた実験室実験(広瀬・石井・木村・北田, 1982; McFarland & Ross, 1982; Reimer, 1975; Ruble et al, 1976; Weiner & Sielad, 1975 など)

三つの研究方法の内、最も頻繁に用いられてきたのは、仮想場面実験である。仮想場面実験の最大の長所は、どのような達成状況でも実験条件として設定でき、各条件の効果を組織的に検討し得ることであろう。実際、従来の主要な知見のほとんどが、仮想場面実験から得られている。しかし、一方で、仮想場面実験の結果が実際の達成場面での現象を反映しているかどうかを疑問視するむきもある(McFarland & Ross, 1982)。この批判の骨子は、仮想場面実験では、課題状況への自我関与が実際の達成場面のように高められず、したがって、場面に示された条件と感情に関する知識に基づき、いわば理性的判断によって回答がなされてしまう、という点にある。実際に当事者にとって意味のある達成課題を遂行した後、そこでの成功・失敗の判断や原因帰属に基づいて、どのような感情が喚起され、またそれらがどのように実際の達成行動や達成成績に影響していくのかを検討する必要があるというのである。この意味では、実際の学業試験を達成課題とした調査研究が有望である。しかし、調査研究である以上、検討したい要因の厳密な統制ができない、因果関係をはっきりとは確定できないなどの問題が残る。なお、実験室実験については、用い得る課題の特質や設定可能な状況のバリエーションがせますぎるといふ難点があり、意外と用いられていないというのが実情である。課題の特質にまつわる問題として、速水(1990)は次のような指摘を行っている。実験室実験での達成場面は短時間で完結し、また課題

は実験条件の設定のため、あまりその特質が知られていない新奇なものを用いる必要がある。ところが、実際の学業達成場面は、比較的長期的なものであり、そこでの課題は当事者にとってその特質がよく知られている。したがって、実験室実験の結果は、その生態学的妥当性が疑わしい。また、状況設定にまつわる問題としては、ある種の原因帰属や達成関連感情を実験条件や認知、感情反応の候補とすることが、状況的に不自然であることを挙げることができよう。例えば、実験室実験では、教師や親、友人など他者に関わる変数をもちだすことが難しい。したがって、承認への期待や罰の予感、優越感など、2章で得られたいくつかの感情に関する検討が困難となる。

以上のことから、本章では、仮想場面実験と調査という2種類の研究方法を相互補完的に用いることにする。具体的には、まず仮想場面実験により、結果に対する主観的評価と原因帰属が達成関連感情、達成行動、達成結果としての成績に及ぼす影響についての組織的な検討を実施する(研究3～研究5)。次に、仮想場面実験で得られた知見が調査的研究(研究6～研究7)によっても追認されるか否かを検討するという形で研究を進める。なお、欧米でなされたほとんどの研究が大学生を対象としたものであることから、欧米の知見との比較検討の可能性を考慮し、研究対象は大学生を基本とした。しかし、それと同時に、知見の実践への適用可能性という観点からは、小中高校生を対象とした研究が求められよう。これは、調査対象の年齢や課題の特質を越えた知見の安定性を検討するという理論的関心からも必要なことと思われる。そこで、研究7では、中学3年生を対象に、数学の定期試験を達成課題とした調査を実施した。

3-2 原因帰属の影響（研究3）*

問題と目的

原因帰属が達成関連感情に及ぼす影響を検討する。

方 法

被験者 大学生544名（男子272名・女子272名）。

実験の概要 Weinerら（1978）と同様に、被験者に原因帰属先を付した仮定の達成場面（成功・失敗）のシナリオを提示し、その場面での登場人物の感情経験を推測させ、達成関連感情測定尺度への評定を求め、そして、原因帰属先の違いによる各感情への評定値の違いを検討することにより、原因帰属と達成関連感情の関係について考察する。

原因帰属 原因帰属は、Weiner（1979）の3次元モデルにそって8要因とした。用いられた帰属因とその具体的表現についてはTABLE3-1を参照されたい。なお、具体的表現に関しては、奈須（1989）などを参考に、各帰属因が、Weiner（1979）が示した3次元（原因の位置、安定性、統制可能性）上での性質をなるべくはっきりと表すような表現を用いた。

刺激材料（シナリオ） 成功・失敗の2条件と原因帰属先の違いによる8条件の組合せで16種類のシナリオがある。シナリオの一例を示す。

「今日、A君の通っている高校では、先日行われた定期試験の答案が返却されます。A君はある科目の試験成績が気がかりでした。というのも、その科目の試験成績がよいか、わるいかは彼にとってとても重要な

* 本研究の一部は、“奈須正裕・堀野緑 1991 原因帰属と達成関連感情 教育心理学研究, 39, 332-340.”の中で報告した。

TABLE 3-1 実験操作に用いられた帰属因の理論的性質と具体的表現

帰属因	帰属因の理論的性質			具体的表現 (上段：成功 下段：失敗)
	原因の位置	安定性	統制可能性	
ふだんの努力	内的	安定	可能	ふだんからよく努力して勉強した ふだんからあまり努力せず勉強しなかった
直前の努力	内的	不安定	可能	試験直前によく努力して勉強した 試験直前に努力をおこたって勉強しなかった
ふだんの他者	外的	安定	可能	先生がふだんから熱心によく指導してくれた 先生がふだんからしっかりと指導してくれなかった
直前の他者	外的	不安定	可能	試験直前に質問にいった時、先生が熱心によく指導してくれた 試験直前に質問にいった時、先生がしっかりと指導してくれなかった
能力・適性	内的	安定	不可能	自分はこの科目の勉強に適性があり、むいていない 自分はこの科目の勉強に適性がなく、むいていない
気分・体調	内的	不安定	不可能	試験の日は気分もはげばれとし、体調もとてもよかった 試験の日はどうも気分がすぐれず、体調もとてもわるかった
課題の困難度	外的	安定	不可能	そもそもこの科目の内容がやさしい そもそもこの科目の内容がむずかしい
運	外的	不安定	不可能	なにかにつけて運がよかった なにかにつけて運がわるかった

ことだったのです。A君の名前が呼ばれ、先生から答案が手渡されました。A君は答案を受け取ると、まっさきに成績(点数)を見ました。A君の成績はとてもよい成績でした。A君はこの成績の原因について考え、ふだんからよく努力して勉強していたから、よい成績が取れたのだと思いました。」

調査内容 研究2で作成した達成関連感情測定尺度(成功場面25項目、失敗場面34項目)を用いた。各項目(感情語)について、それがその場面での登場人物の感情経験を表す言葉として「とてもあてはまる」から「まったくあてはまらない」までの6段階で評定を求めた。

手続き 仮想場面を用いた従来の研究は、いずれも原因帰属を被験者内要因として扱っている。しかし、この実験計画では、同じようなシナリオと感情語リストが帰属先だけを違えて何度も繰返し提示されることになる。したがって、この実験計画では、被験者が意図的にコントラストをつけた反応を行うことを誘導している可能性がある(McFarland & Ross, 1982)。そこで、本研究では原因帰属、結果(成功・失敗)ともすべて被験者間要因とした。従って被験者間の実験条件は16条件となる。実験実施に際しては、各実験条件に男女17名ずつ計34名をそれぞれランダムに割当てた。

刺激材料及び調査内容は一つのブックレットにおさめられ、各被験者に配布された。実験は集団式、無記名で実施された。実施場所は大学の講義室または演習室。所要時間は15分～20分程度であった。

結 果

成功場面5感情、失敗場面7感情について、それぞれに対応する4ないし5項目の得点を加算し項目数で除したものを個人の各感情得点とした。原因帰属の感情への影響をみるため、各感情得点の平均値を群ごと

に求め、各感情得点ごとに1元配置8水準の分散分析を行い、原因帰属先の違いによる群間の平均値差の有意性を検討した。分散分析の結果、5%水準で有意差の認められたものについてはTukey法による多重比較($p < .05$)を行った。結果をTABLE 3-2に示す。

ところで、本実験では同一被験者から複数の感情反応を得ており(成功条件では5感情、失敗条件では7感情)、分析に際してこれらを被験者内要因として取り扱うことも可能である。具体的には、原因帰属を被験者間要因、感情を被験者内要因としたスプリット・プロット・デザインによる分散分析が、その候補となるであろう。上記のような変数(感情)ごとの分散分析と比べ、スプリット・プロット・デザインによる分散分析には、①被験者内要因(感情)の主効果が検定できる、②被験者間要因(原因帰属)と被験者内要因(感情)の交互作用が検定できる、③変数を個別に検定することによる第1種の過誤を犯す確率の増大を防ぐことができる、などの利点がある。しかし、本実験の場合には、感情の主効果には特に関心が持たれていない。また、感情によって原因帰属の影響のボタンが異なることが理論的に予測されており、スプリット・プロット・デザインによる分析で検出され得る原因帰属の主効果及び交互作用については、その意味を解釈することは困難と思われる。第1種の過誤を犯す確率の増大を防ぐという利点は見逃せないが、スプリット・プロット・デザインによる分散分析には、被験者内要因のすべての変数の分散と、任意の2変数間の共分散が等しいという厳しい仮定がある。これらのことから、ここではより頑健な分析法として、上記のような変数ごとの分散分析を用いることにした。以下の各節においても、本実験と類似の研究デザインによる検討が繰り返されるが、ここで述べたような理由から、いずれも本実験と同様に変数(感情)ごとの分析を基本と

TABLE3-2 原因帰属による達成関連感情の違い

感 情	ふだんの の努力	直前の 努力	ふだんの の他者	直前の 他者	能力・ 適性	気分・ 体調	課題の 困難度	運	F 値 (7, 264)
成功場面									
よろこび	5.61 .50	5.56 .56	5.54 .45	5.42 .57	5.40 .65	5.59 .54	5.15 .97	5.43 .66	1.94*
おどろき	3.13 ^b .89	3.25 ^b .97	3.57 ^{ab} .93	3.06 ^b 1.00	3.07 ^b .96	3.56 ^{ab} .97	3.16 ^b .99	4.04 ^a .97	4.31**
統制感・向上心	5.26 ^a .84	5.24 ^a .80	4.79 ^{ab} 1.07	4.91 ^{ab} .75	4.98 ^{ab} .72	4.86 ^{ab} 1.01	4.44 ^b .99	3.71 ^c 1.29	9.54**
承認への期待	3.58 1.11	3.73 1.06	3.48 .95	3.49 1.32	3.56 1.00	3.76 1.08	3.07 1.04	3.55 1.11	1.29
優越感	3.89 ^a .75	3.85 ^a .97	3.19 ^b .82	3.34 ^{ab} .89	3.65 ^{ab} .73	3.48 ^{ab} .98	3.73 ^{ab} .58	3.44 ^{ab} .81	3.09**
失敗場面									
不愉快・困惑	4.79 .94	4.35 .84	4.76 .80	4.72 .76	4.62 .95	4.82 .75	4.55 .80	4.68 .96	1.10
無能感	3.11 ^b .91	3.04 ^b .94	3.21 ^b 1.07	3.31 ^b 1.00	4.05 ^a .88	3.19 ^b 1.22	3.36 ^{ab} .82	3.69 ^{ab} 1.05	3.97**
罰の予感	3.02 1.06	2.73 .91	2.98 .74	2.95 .82	3.05 .94	2.81 1.03	2.82 .99	2.99 .56	.58
後悔	5.23 ^a .68	5.01 ^{ab} .72	4.11 ^d 1.31	4.38 ^{bcd} .83	4.09 ^d 1.02	4.81 ^{ab} .74	4.21 ^{cd} .77	4.49 ^{bcd} 1.07	7.42**
おどろき	3.22 .88	2.94 .97	3.48 1.18	3.64 .99	3.36 .91	3.23 1.08	3.38 .98	3.50 .89	1.59
くやしき	4.61 ^{ab} .87	4.05 ^b .88	4.72 ^a .91	4.82 ^a .65	4.51 ^{ab} .90	4.69 ^a .80	4.50 ^{ab} .79	4.72 ^a .90	2.75**
あきらめ	3.95 ^{ab} .70	3.82 ^{ab} .66	3.44 ^{bc} .86	3.23 ^c .73	4.04 ^{ab} .57	3.88 ^{ab} .79	4.27 ^a .65	3.98 ^{ab} .92	4.83**

※①上段：平均値，下段：標準偏差

②平均値の右かたに付した英字が同じものについては，5%水準で有意差のないことを示す

* .05 < p < .10 * p < .05 ** p < .01

する。

TABLE 3-2 より、まず成功場面に関しては、三つの感情において群間に有意差が認められた。多重比較の結果から、まずおどろきについて、運帰属の場合に、ふだんの努力、直前の努力、直前の他者、能力・適性、課題の困難度よりも平均値が高いことが示された。次に、統制感・向上心について、ふだんの努力と直前の努力の場合に、課題の困難度と運の場合よりも平均値が高いことが示された。また、運帰属はふだんの他者、直前の他者、能力・適性、気分・体調と比べても低い値を示している。優越感に関しては、ふだんの努力と直前の努力の場合に、ふだんの他者よりも値が高いという結果となった。

一方、失敗場面に関しては、四つの感情について群間差が有意となった。多重比較の結果から、まず無能感に関して、能力・適性への帰属の場合に、ふだんの努力、直前の努力、ふだんの他者、直前の他者、気分・体調よりも平均値が高いことがわかる。次に、後悔については、まずふだんの努力の場合に、ふだんの他者、直前の他者、能力・適性、課題の困難度、運よりも平均値が高い。また、直前の努力の場合にも、ふだんの他者、能力・適性、課題の困難度と比べて平均値が高かった。くやしさについては、直前の努力の場合に、ふだんの他者、直前の他者、気分・体調、運よりも平均値が低くなっている。最後に、あきらめに関しては、直前の他者への帰属の場合に、ふだんの努力、能力・適性、課題の困難度、運と比べて平均値が低いという結果となった。また、ふだんの他者の場合にも、課題の困難度と比べて平均値が低かった。

考 察

成功場面では、5感情中3感情について原因帰属の影響が認められた。まず、おどろきについて、運帰属の場合にもっとも強く感じられると

いう結果が得られた。これは研究2での予測を裏づけるものであり、欧米での知見とも一致する。

次に統制感・向上心に関する結果は、努力帰属（ふだんの努力、直前の努力）の場合に統制感・向上心の感情が強く感じられることを示しており、研究2での予測を支持するものであった。成功したのは努力のたまものだと考えることにより、「やればできるんだなあ」「今度もがんばろう」といった気持ちになるのであろう。なお、八つの原因帰属の中では、運帰属の場合に最も値が低い。運の外的で不安定で統制不可能な性質を考慮すると、このような要因への帰属が、統制感や向上心の高揚ともっとも縁遠いのは納得し得る。

優越感に関しては、努力帰属とふだんの他者への帰属との間に差が認められた。成績のよさを先生のふだんからの指導に帰属した場合には、誇らしいという気持ちは起こりにくい。一方、ふだんから、あるいは試験直前に「よく努力して勉強した」からこそ成功したのだと考えた場合には「自慢したい」という気持ちを抱き、さらには成功は努力の当然の報いであるから、「このくらいはあたりまえだ」ということになるのであろう。また、あまりがむしゃらに勉強にうちこむことは、ある意味では友人と足並がそろわない状況を生み出しかねない。それがsocial rejectionに対する脅威をもたらし得ることから、「友達にどう思われるだろうか」といった感情もあわせて喚起されるのだと考えられる。

失敗場面では、7感情中4感情について原因帰属の影響が認められた。

まず、無能感については、予測された能力・適性への帰属との関連が明らかとなった。結果は、失敗を能力・適性のなさに起因すると考える場合に無能感の喚起が強いことを示している。失敗を能力や適性のなさに帰属することにより、「がんばってもだめなんだ」「自分はなんてだ

めなやつなんだ」という気持ちが強く起こってくるのであろう。

次に、後悔の感情については、研究2でも述べたように努力帰属との関連が予想された。結果はこれを支持するものであり、ふだんの努力、直前の努力の場合に後悔が強く感じられることが示された。努力をおこたったために失敗したと考えることにより、「もっとがんばればよかった」「どうしてもっとがんばれなかったのか」という気持ちがわいてくるのであろう。

一方、くやしさに関しては、失敗が試験直前の不勉強に起因すると考えた場合に感じられにくいという結果が得られた。くやしきの感情の中心をなすのはある種の不満感ないしは怒りであると推測される。ところが、やるべき努力を怠ったがゆえに失敗したのだという自覚があれば、不満や怒りのもっていきどころもなく、くやしきの感情は起こりにくいであろう。このことは、他者の不熱心さへの帰属の場合、逆に最も値が高くなっていることからもうかがえる。

あきらめについては、*resignation*がこれに対応すると考えられることから、能力・適性への帰属との関連が予測された。しかし、本研究の結果は、他者帰属下においてあきらめの感情が低くなるというものであり、能力・適性に関して明瞭な結果は得られなかった。先生の不熱心さのような他者にとって統制可能な要因のせいで自分が失敗したということになれば、あきらめきれないという気持ちになるのだと推測される。

以上のように、結果には予測を支持するものも多く認められ、Weinerら(1978, 1979)を始めとする欧米での知見を追認する結果も多数得られた。しかしその一方で、欧米での知見とやや異なった結果も得られた。例えば、あきらめの感情について、Weinerら(1979)では能力帰属との関係が指摘されたが、本研究では他者帰属の場合に感じられにく

いという結果となった。また、本研究では、くやしさとあきらめに関し、特定の帰属条件下でその感情喚起がむしろ低められると解釈し得る結果が得られた。欧米の研究では、特定の帰属の下で特定の感情喚起が強くなるという方向での帰属と感情の関連に、もっぱら注意がはらわれてきた。しかし、それとは逆に、ある帰属の下ではある感情の喚起が他の典型的な帰属の下でよりも弱められるという方向での、帰属と感情の結びつきを検討していくことも意味があるのではなかろうか。丹羽（1989）も同様の指摘を行っており、いくつかの感情について、ある帰属が喚起を低めていることを示唆する結果をその根拠として挙げている。また、無能感やあきらめなど、後続の達成行動を抑制する可能性のある感情について、これらの喚起を抑える方向での認知との関連が明らかとなっていけば、動機づけを維持する手立てとしてこれを用いることも可能であると思われる。

3-3 結果に対する主観的評価の影響（研究4）

目 的

結果に対する主観的評価が達成関連感情と学習行動に及ぼす影響を検討する。合せて、学習行動の規定因として達成関連感情を位置づけることの妥当性を検討する。

方 法

被験者 大学生204名（男子102名・女子102名）。後述する六つの実験条件に男女17名ずつ計34名をそれぞれランダムに割当てた。

実験の概要 研究3と同様に、被験者に仮想の達成場面（成功・失敗）のシナリオを提示し、その場面での登場人物の感情経験とその後の学習への取り組みを推測させ、達成関連感情測定尺度への評定及び学習行動

に関する質問への回答を求めた。シナリオの中に登場人物の結果に対する主観的評価を情報として含めておき、その違いによる各感情及び学習行動の評定値の違いを検討することにより、結果に対する主観的評価が達成関連感情と学習行動に及ぼす影響について考察する。また、達成関連感情と学習行動の関連を検討することで、達成場面においても行動の規定因として感情を位置づけることが妥当であるかどうかを検証する。

前述のように、結果に対する主観的評価に関して確立された定義は見あたらない。そこで本研究では、結果に対する主観的評価を、「事前の予想点と実際の得点とのずれに基づく主観的な成功・失敗の程度判断」と定義した。結果に対する主観的評価は、概念的には連続的な変数であると見なし得るが、ここでは実験操作として成功・失敗の各事態ごとに3段階を設定した。実験条件は、成功・失敗の2条件と結果に対する主観的評価の違いによる3条件の組合せによる6条件である。

刺激材料（シナリオ） 実験条件に即して6種類のシナリオがある。シナリオの一例を示す。

「今日、A君の通っている高校では、先日行われた定期試験の答案が返却されます。A君はある科目の試験成績が気がかりでした。というのも、その科目の試験成績がよいか、わるいかは彼にとってとても重要なことだったのです。A君の名前が呼ばれ、先生から答案が手渡されました。A君は答案を受け取ると、まっさきに成績（点数）を見ました。A君の成績は40点で、これはA君が予想していた60点よりもずっとわるい成績でした。」

結果に対する主観的評価は、シナリオの最後の1文の表現によって操作される。実際の得点はすべての条件で成功時80点、失敗時40点とし、事前の予想点の方を変化させることで両得点間のずれを3段階（20点、

10点、5点)で操作した。さらに、それぞれに、ずっとよい(ずっとわるい)、よい(わるい)、少しだけよい(少しだけわるい)という主観的評価を表現する語を付した。各条件ごとの表現は、以下のようになる。

成功場面

ずっとよい : A君の成績は80点で、これはA君が予想していた60点よりもずっとよい成績でした。

よい : A君の成績は80点で、これはA君が予想していた70点よりもよい成績でした。

少しだけよい : A君の成績は80点で、これはA君が予想していた75点よりも少しだけよい成績でした。

失敗場面

ずっとわるい : A君の成績は40点で、これはA君が予想していた60点よりもずっとわるい成績でした。

わるい : A君の成績は40点で、これはA君が予想していた50点よりもわるい成績でした。

少しだけわるい : A君の成績は40点で、これはA君が予想していた45点よりも少しだけわるい成績でした。

調査内容 次の二つについて調査を実施した。

①達成関連感情 研究2で作成した達成関連感情測定尺度を用いた。

施行手続きは、研究3と同様である。

②学習行動 次回の同じ科目の定期試験へ向けて、A君がどのような取り組みをするかを予想させた。予想は、A君は試験勉強を「とてもがんばってやると思う」から「まったくやらないと思う」までの6段階とした。

手続き 刺激材料及び調査内容は一つのブックレットにおさめられ、

各被験者に配布された。実験は集団式、無記名で実施された。実施場所は大学の講義室。所要時間は15～20分程度であった。

結 果

達成関連感情について 結果に対する主観的評価の感情への影響を検討するため、各感情得点の平均値を群ごとに求め、1元配置3水準の分散分析を行った。5%水準で有意差の認められたものについてはTukey法による多重比較($p<.05$)を行った。結果をTABLE3-3に示す。

TABLE3-3より、まず成功場面において、よろこびとおどろきの2感情に関して群間に有意差が認められた。多重比較の結果、いずれの感情とも、とてもよい及びよいの2条件の場合に、少しだけよいの場合よりも平均値が有意に高かった。なお、残る3感情については、群間の平均値差が有意とはならなかった。

一方、失敗場面については、不愉快・困惑、おどろき、あきらめの3感情に関して群間に有意差が認められた。多重比較の結果、不愉快・困惑とおどろきの2感情については、ずっとわるいの場合に、少しだけわるい場合よりも平均値が高いことが示された。これとは逆に、あきらめの感情については、少しだけわるいの場合に、他の2条件よりも平均値が高くなっている。残りの4感情については、群間の平均値差が有意水準に達しなかった。

学習行動について 学習行動に関する質問への回答に対して「とてもがんばってやると思う」の方が得点が高くなるように6点から1点までの点数を順次与え、個人の学習行動得点とした。まず、結果に対する主観的評価の学習行動への影響を検討するため、成功・失敗場面ごとに、学習行動得点の平均値を群ごとに求め、1元配置3水準の分散分析を行った。結果をTABLE3-3に示す。TABLE3-3より、学習行動得点に

TABLE3-3 結果に対する主観的評価による達成関連感情と学習行動の違い

結果に対する主観的評価				
感情	ずっとよい (わるい)	よい (わるい)	少しだけよい (わるい)	F (2,99)
成功場面				
よろこび	5.33 ^a .69	5.25 ^a .69	4.71 ^b .88	6.65**
おどろき	3.71 ^a .97	3.49 ^a 1.00	2.91 ^b .86	6.57**
統制感・向上心	4.05 1.02	3.99 1.10	3.79 1.04	.53
承認への期待	2.53 .95	2.62 1.11	2.49 .96	.16
優越感	3.62 .86	3.62 .73	3.39 .87	.91
学習行動	4.47 .86	4.62 .85	4.56 .93	.24
失敗場面				
不愉快・困惑	4.51 ^a .74	4.29 ^{a,b} .84	3.92 ^b 1.09	3.70*
無能感	3.13 .90	3.22 1.02	3.34 1.11	.37
罰の予感	2.59 1.11	2.44 .92	2.51 .83	.23
後悔	4.49 1.01	4.85 .82	4.42 .89	2.25
おどろき	3.78 ^a .99	3.26 ^{a,b} 1.24	2.82 ^b .99	6.72**
くやしき	4.53 .72	4.46 1.02	4.35 .95	.33
あきらめ	3.22 ^b 1.01	3.23 ^b .88	3.82 ^a .85	4.72*
学習行動	4.59 1.02	4.85 .89	4.41 .82	2.01

*①上段：平均値，下段：標準偏差

②平均値の右かたに付した英字が同じものについては、

5%水準で有意差のないことを示す

* .05 < p < .10 * p < .05 ** p < .01

については、成功・失敗両場面ともに群間に有意差は認められなかった。

次に、感情と学習行動の関係を検討するために、各感情と学習行動の相関係数を算出した。さらに、Weinerの主張する認知（結果に対する主観的評価）→感情→行動という因果連鎖を想定することの妥当性を検討すべく、学習行動を基準変数とし、結果に対する主観的評価と各感情を説明変数とした、重回帰分析を12の感情ごとに行った。結果に対する主観的評価を重回帰分析に投入するにあたっては、実験的に設定された3段階（ずっとよい・わるい、より・わるい、少しだけよい・わるい）に対して、それぞれ3、2、1という得点を便宜的に与えた。結果をTABLE3-4に示す。

TABLE3-4より、まず、成功場面の感情の内、よろこびと統制感・向上心において、学習行動との相関が有意となった。一方、失敗場面については、不愉快・困惑、後悔、くやしさととの間の正の相関係数及びあきらめとの間の負の相関係数が有意水準に達した。重回帰分析結果（決定係数）は、よろこび、統制感・向上心、不愉快・困惑、後悔、くやしき、あきらめの6感情の場合に有意となった。これらについて標準偏回帰係数を調べたところ、まず、結果に対する主観的評価については、分散分析結果と同様、成功・失敗両場面を通じてすべて有意とはならなかった。また、感情については、相関係数に関する結果と同様に、よろこび、統制感・向上心、不愉快・困惑、後悔、くやしき、あきらめの6感情において、標準偏回帰係数が有意となった。

考 察

達成関連感情について 成功場面では、よろこびとおどろきの2感情が、結果に対する主観的評価の影響を受けていた。結果は、客観的な得点と同じであっても、当初の予想と比較した場合のずれが大きい場合に、

TABLE 3-4 感情と学習行動の相関及び
結果に対する主観的評価と感情が学習行動に及ぼす影響

	相 関	標準偏回帰係数		決定係数 (R ²)
		主観的評価	感 情	
成功場面				
よろこび	.20*	-.12	.24*	.06*
おどろき	.09	-.08	.11	.01
統制感・向上心	.37**	-.08	.38**	.15**
承認への期待	.10	-.04	.10	.01
優越感	.03	-.05	.03	.00
失敗場面				
不愉快・困惑	.24*	.02	.24*	.06*
無能感	.16	.09	.17*	.03
罰の予感	.15	.07	.15	.03
後悔	.42**	.07	.41**	.18**
おどろき	.13	.04	.12	.02
くやしさ	.21*	.06	.21*	.06*
あきらめ	-.33**	-.01	-.34**	.11**

* .05 < p < .10 * p < .05 ** p < .01

よこび及びおどろきが強められることを示している。よこびは、Weiner理論において結果依存の感情とされるpleasedやhappyに対応すると考えられることから、この結果は彼の見解を支持するものである。

一方、おどろきは、Weiner (1979) におけるsurpriseに相当する感情であり、通常は主に運や他者など外的要因への帰属によって規定されると見なされる。本研究の結果は、予想得点と実際の得点とのずれの大きさによっておどろきの感情喚起が規定されることを示すものである。しかし、この関連が直接的なものであるのか、第3の変数を媒介とする間接的なものであるのかについては予断を許さない。当初の予想と実際の結果とのずれが大きい事態は、典型的に外的帰属を生みやすい。したがって実際には、おどろきの感情は、運帰属や他者帰属などの外的帰属を媒介として強められているのかもしれない。実際、研究3では、運帰属下においておどろきの感情喚起が強かった。この点を明らかにするためにも、結果に対する主観的評価と原因帰属の両方を含めた研究が必要である。

なお、残る3感情については、群間の平均値差が有意とはならなかった。したがって、これらの感情の喚起には、結果に対する主観的評価があまり影響しないものと思われる。

一方、失敗場面においては、不愉快・困惑、おどろき、あきらめの3感情について有意差が認められた。まず、不愉快・困惑に関しては、ずっとわるい場合に、少しだけわるい場合に比べて評定値が高かった。したがって、客観的な結果が同じであっても、当初の予想と比べてずっとわるかったと評価された場合には、不愉快・困惑の感情が強くなると考えられる。不愉快・困惑は、Weiner理論において結果依存の感情とされるdispleasureやupsetに相当する感情であると言える。したがって、

本研究の結果は、Weinerの主張を支持するものである。ところで、成功場面におけるよろこびと失敗場面における不愉快・困惑は、通常、一般的な正・負の感情としていわば対をなす感情と見なされる。本研究の結果は、これらが結果に対する主観的評価によって規定されるという喚起機構上の共通性をも有することを示すものである。

おどろきについても、不愉快・困惑と同様に、ずっとわるいの場合に、少しだけわるい場合よりも評定値が高かった。ただし、これについては、成功場面と同じく、これが直接的なものか、それとも運などへの帰属を媒介とする間接的なものかという、さらなる疑問を提出する必要があるだろう。

最後に、あきらめの感情についてであるが、ここでは結果に対する主観的評価と感情喚起の関係が、上述の諸感情に関する結果とは逆の方向を示していることに注意したい。結果は、少しだけわるいの場合に、他の2条件と比べあきらめの感情が強く感じられることを示している。同じ客観的結果を前にしても、それがあらかじめの予想とさほどくいちがいのないものであれば、「こんなものだろう」「やっぱり」と感じ「しかたがない」という気にもなるが、予想とのずれがある程度大きくなるとあきらめの気持ちが起こりにくいのだと解釈できよう。

以上のことから、結果に対する主観的評価は、結果依存の感情と目される成功時のよろこびと失敗時の不愉快・困惑及び両場面におけるおどろき、さらにはあきらめの感情喚起に影響を与えることが明らかとなった。本研究の結果は、Weiner理論の予測を支持するものであり、結果に対する主観的評価を達成関連感情の認知的規定因として位置づけることの妥当性を示している。また、このことは、本研究で新たに提案した結果に対する主観的評価の定義、すなわち「事前の予想点と実際の得点

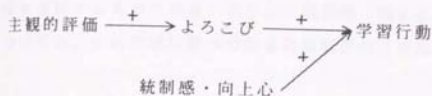
とのずれに基づく主観的な成功・失敗の程度判断」と、それに即して開発された実験条件操作の適切性をも裏づけている。なお、Weiner理論では、あきらめの感情は能力・適性の帰属に依存して喚起されるとされ、結果に対する主観的評価からの影響が他の諸感情に対するのとは反対の方向で作用するといったことは予測されていない。前述のように、Weinerでは、結果に対する主観的評価を、単に結果を成功と見なすか失敗と見なすかという2値的な判断のレベルでしか実際には扱っていない。これに対し、本研究では、分析のレベルを、どの程度の成功・失敗と認知するかという程度判断にまで引き上げて扱った。このことが、あきらめに関する結果の発見を導いたと考えられる。

学習行動について 学習行動に関する分散分析結果は、結果に対する主観的評価が、直接的には学習行動に影響を与えないことを示している。一方、達成関連感情については、よろこび、統制感・向上心、不愉快・困惑、後悔、くやしきの5感情と学習行動との間に、有意な正の相関が見出された。したがって、これらの感情喚起は、学習行動に対して促進的に働くと考えられる。また、あきらめと学習行動の間には負の相関が認められており、あきらめの感情喚起が学習への動機づけに抑制的に作用することを示している。

なお、学習行動との関連が示された感情の内、よろこび、不愉快・困惑、あきらめの3感情については、結果に対する主観的評価がその喚起に影響することが明らかとなっている。しかし、重回帰分析結果においても、結果に対する主観的評価と学習行動の間の標準偏回帰係数はすべて有意ではなかった。一方、先に示された関連と対応する感情と学習行動との間の標準偏回帰係数は、すべて有意であった。

以上の結果を総合すると、結果に対する主観的評価は、直接的には学

成功場面



失敗場面



FIG. 3-1 主観的評価→感情→学習行動の因果連鎖 (研究4)
(———→ : 促進的影響, ———→ : 抑制的影響)

習行動を規定することはないが、よろこび、不愉快・困惑、あきらめの3感情を媒介として、間接的に学習行動に影響を与えられられる。これは、FIG. 3-1のように、図示できよう。そしてこのことは、Weinerが主張する、認知→感情→行動という因果連鎖を想定することの妥当性を支持するものである。さらに、統制感・向上心、後悔、くやしきについても、その学習行動への促進的影響が示された。

3-4 結果に対する主観的評価と原因帰属の影響(研究5)

目的

結果に対する主観的評価と原因帰属が、達成関連感情と学習行動に及ぼす影響を検討する。また、動機づけの指標として、研究4でも取り上げた学習行動に加え、さらに成績を検討対象とし、感情の動機づけ機能について考察する。

方法

被験者 大学生544名(男子272名・女子272名)。後述する16の実験条件に男女17名ずつ計34名をそれぞれランダムに割当てた。

実験の概要 研究3、4と同様に、仮想の達成場面のシナリオを提示し、登場人物の感情経験とその後の学習への取り組み、次の試験での成績を推測させ、達成関連感情測定尺度への評定及び学習行動と成績に関する質問への回答を求めた。シナリオの中に、登場人物の結果に対する主観的評価及び原因帰属を情報として含めてある。主観的評価は成功・失敗とも、事前の予想点と実際の得点とのずれに基づき2段階とした。原因帰属は、研究3において達成関連感情との関連が確認された、努力、能力・適性、他者、運の4要因を用いた。実験条件は、成功・失敗の2条件と結果に対する主観的評価の違いによる2条件及び原因帰属の違い

による4条件の組合せによる16条件である。

刺激材料（シナリオ） 実験条件に即して16種類のシナリオがある。
シナリオの一例を示す。

「今日、A君の通っている高校では、先日行われた定期試験の答案が返却されます。A君はある科目の試験成績が気がかりでした。というのも、その科目の試験成績がよいか、わるいかは彼にとってとても重要なことだったのです。A君の名前が呼ばれ、先生から答案が手渡されました。A君は答案を受け取ると、まっさきに成績（点数）を見ました。A君の成績は80点で、これはA君が予想していた75点よりも少しだけよい成績でした。A君はこの成績の原因について考え、自分はこの教科の勉強に適性があり、むいているから、このような結果になったのだと思いました。」

結果に対する主観的評価は、シナリオの最後から2番目の1文の表現によって操作される。実際の得点はすべての条件で成功時80点、失敗時40点とし、事前の予想点の方を変化させることで両得点間のずれを2段階（20点、5点）で操作した。さらに、それぞれに、ずっとよい（ずっとわるい）、少しだけよい（少しだけわるい）という主観的評価を表現する語を付した。各条件ごとの表現は、以下のようになる。

成功場面

ずっとよい : A君の成績は80点で、これはA君が予想していた
60点よりもずっとよい成績でした。

少しだけよい : A君の成績は80点で、これはA君が予想していた
75点よりも少しだけよい成績でした。

失敗場面

ずっとわるい : A君の成績は40点で、これはA君が予想していた

60点よりもずっとわるい成績でした。

少しだけわるい：A君の成績は40点で、これはA君が予想していた

45点よりも少しだけわるい成績でした。

原因帰属は、シナリオの最後の1文の表現によって操作される。実験条件によって、帰属先に関する部分の記述をそれぞれ以下のように変えてある（上段は成功条件、下段は失敗条件の場合の表現）。

努力：よく努力して勉強したから

あまり努力せず勉強しなかったから

能力・適性：自分はこの科目の勉強に適性があり、むいているから

自分はこの科目の勉強に適性がなく、むいていないから

他者：先生が熱心によく指導してくれたから

先生がしっかりと指導してくれなかったから

運：なにかにつけて運がよかったから

なにかにつけて運がわるかったから

調査内容 次の三つについて調査を実施した。

①達成関連感情 研究2で作成した達成関連感情測定尺度を用いた。

施行手続きは、研究3、4と同様である。

②学習行動 研究4と同様に、次の同じ科目の定期試験へ向けて、A君がどのような取り組みをするかを6段階で予想させた。

③成績 次の同じ科目の定期試験でのA君の成績を100点満点で予想し、記入するよう求めた。

手続き 刺激材料及び調査内容は一つのブックレットにおさめられ、各被験者に配布された。実験は集団式、無記名で実施された。実施場所は大学の講義室。所要時間は20分～25分程度であった。

結 果

達成関連感情について 各群ごとの各感情得点の平均値と標準偏差をTABLE 3-5, 3-6に示す。結果に対する主観的評価と原因帰属の感情への影響を検討するため、各感情得点ごとに、2元配置（結果に対する主観的評価2水準×原因帰属4水準）の分散分析を行った。さらに、原因帰属については、5%水準で有意差の認められたものに関してTukey法による多重比較（ $p<.05$ ）を行った。結果をTABLE 3-7に示す。

TABLE 3-7より、成功場面については、よろこび、おどろき、承認への期待の3感情において、結果に対する主観的評価の主効果が有意となった。いずれも、ずっとよいの場合に、少しだけよいの場合よりも平均値が高いという結果である。

原因帰属の主効果は、統制感・向上心と承認への期待において有意となった。多重比較の結果、統制感・向上心については、努力帰属の場合に、能力・適性帰属及び運帰属の2条件よりも平均値が高かった。また、運帰属は、他の3条件と比べ平均値が有意に低かった。承認への期待については、他者帰属下において、努力帰属及び運帰属の場合よりも平均値が高かった。なお、結果に対する主観的評価と原因帰属の交互作用はすべて有意ではなかった。

一方、失敗場面については、不愉快・困惑、無能感、おどろき、くやしき、あきらめの5感情において、結果に対する主観的評価の主効果が有意となった。結果は、不愉快・困惑、無能感、おどろき、くやしきの4感情では、ずっとわるいの場合に平均値が高く、これとは逆にあきらめについては少しだけわるいの方が平均値が高いというものであった。

原因帰属の主効果は、無能感、後悔、おどろき、あきらめの4感情において有意であった。多重比較の結果、無能感については、能力・適性

TABLE3-5 成功場面における達成関連感情、学習行動、成績の平均値と標準偏差

主観的評価 原因帰属	ずっとよい				少しだけよい			
	努力	能力・適性	他者	運	努力	能力・適性	他者	運
よろこび	5.47	5.17	5.45	5.32	4.88	4.93	4.88	4.67
	.53	.59	.84	.61	.80	.72	.67	.76
おどろき	3.61	3.68	3.81	4.02	3.11	3.22	3.05	2.94
	.94	.86	.94	.91	1.03	.92	.90	1.04
統制感・向上心	4.43	3.79	4.25	3.34	4.44	4.17	3.89	3.67
	1.27	.99	1.13	.81	.82	.87	.96	.91
承認への期待	2.74	2.95	3.36	2.88	2.49	2.49	3.01	2.25
	1.26	1.06	1.15	1.21	1.17	1.11	1.10	1.00
優越感	3.39	3.32	3.35	3.06	3.46	3.46	3.38	3.45
	1.10	.73	.79	.59	.62	.99	.71	.92
学習行動	4.41	4.18	4.74	4.21	4.65	4.41	4.35	4.32
	1.02	1.00	1.14	1.01	.95	.75	.73	.77
成績	76.00	74.59	78.00	72.59	81.35	80.62	80.88	79.12
	9.98	10.99	10.89	9.30	8.83	7.27	6.83	8.62

※ 上段：平均値、下段：標準偏差

TABLE 3-6 失敗場面における達成関連感情、学習行動、成績の平均値と標準偏差

主観的評価 原因帰属	ずっとわるい				少しだけわるい			
	努力	能力・適性	他者	運	努力	能力・適性	他者	運
不愉快・困惑	4.38	4.68	4.74	4.55	3.83	3.82	4.20	3.94
無能感	1.01	.79	.71	.76	.90	.91	.83	1.03
	3.25	3.69	3.06	3.29	2.79	3.26	3.06	3.22
罰の予感	.98	.96	1.01	.90	.90	.77	.78	1.03
	2.84	2.66	2.88	2.67	2.43	2.59	2.99	2.84
後悔	1.01	1.10	1.10	.95	.95	.77	.78	1.01
	4.78	4.14	4.35	4.13	4.68	3.82	3.93	4.33
おどろき	.87	.88	1.22	1.10	.91	1.34	.88	1.09
	3.52	3.89	4.10	3.77	2.65	2.74	3.14	2.82
くやしき	1.15	1.13	1.13	1.10	1.06	1.10	.88	1.02
	4.46	4.59	4.69	4.58	4.08	3.88	4.25	4.24
あきらめ	.94	.79	.91	.89	.79	1.01	.75	1.01
	3.63	3.28	3.19	3.32	4.19	3.82	3.55	3.82
学習行動	.95	1.03	1.06	1.09	.99	1.06	1.08	.92
	4.74	4.21	4.24	4.29	4.35	4.29	3.85	4.41
成績	.75	.91	1.07	1.09	.95	1.06	.86	1.23
	71.12	57.82	61.74	60.85	63.29	58.18	54.06	64.00
	12.15	15.56	16.64	15.36	12.76	14.24	14.21	15.74

※ 上段：平均値，下段：標準偏差

TABLE 3-7 結果に対する主観的評価と原因帰属による達成関連感情, 学習行動, 成績の違い

	結果に対する主観的評価			原因帰属					
	ずっと (N=136)	少しだけ (N=136)	主効果 F (1, 264)	努力 (N=68)	能力・適性 (N=68)	他者 (N=68)	運 (N=68)	主効果 F (3, 264)	交互作用 F (3, 264)
成功場面									
よろこび	5.35	4.84	36.40**	5.18	5.05	5.16	4.99	1.10	1.21
おどろき	3.78	3.08	37.44**	3.36	3.45	3.43	3.48	.19	1.57
統制感・向上心	3.95	4.04	.57	4.44 ^a	3.98 ^b	4.07 ^{ab}	3.50 ^c	10.44**	2.10
承認への期待	2.98	2.56	8.74**	2.61 ^b	2.72 ^{ab}	3.19 ^a	2.57 ^b	3.96**	.32
優越感	3.28	3.44	2.54	3.43	3.39	3.36	3.26	.55	.61
学習行動	4.38	4.44	.27	2.53	4.31	4.54	4.26	1.66	1.78
成績	75.29	80.49	21.71**	78.68	77.60	79.44	75.85	1.94	.53
失敗場面									
不愉快・困惑	4.59	3.95	36.52**	4.10	4.25	4.47	4.25	2.06	.50
無能感	3.33	3.08	4.71*	3.02 ^b	3.48 ^a	3.06 ^b	3.26 ^{ab}	3.46*	1.16
罰の予感	2.76	2.71	.18	2.64	2.63	2.93	2.75	1.48	1.24
後悔	4.35	4.19	1.65	4.73 ^a	3.98 ^b	4.14 ^b	4.23 ^b	6.46**	.32
おどろき	3.82	2.84	57.29**	3.09 ^b	3.31 ^{ab}	3.62 ^a	3.30 ^{ab}	2.81*	.21
くやしき	4.58	4.11	18.98**	4.27	4.24	4.47	4.41	1.06	.59
あきらめ	3.35	3.84	15.59**	3.91*	3.55 ^{ab}	3.37 ^b	3.57 ^{ab}	3.27*	.14
学習行動	4.37	4.23	1.32	4.54*	4.25 ^{ab}	4.04 ^b	4.35 ^{ab}	2.95*	1.33
成績	62.88	59.88	2.85*	67.21*	58.00 ^b	57.90 ^b	62.43 ^{ab}	6.18**	2.48*

※平均値の右かたに付した英字が同じものについては, 5%水準で有意差のないことを示す
^a.05 < p < .10 ^b p < .05 ^{**} p < .01

帰属の場合に、努力帰属及び他者帰属の場合と比べて平均値の高いことが示された。また、後悔については、努力帰属の場合に、他の3条件と比べ平均値が有意に高かった。さらに、おどろきに関しては、他者帰属の場合に、努力帰属に比べ平均値が有意に高いことが示された。あきらめに関する結果は、他者帰属の場合に、努力帰属よりも平均値が低いというものであった。なお、結果に対する主観的評価と原因帰属の交互作用は、成功場面と同じく失敗場面においても、すべての感情において有意水準に達しなかった。

学習行動及び成績について 学習行動については、研究4と同様に、「とてもがんばってやと思う」の方が得点が高くなるように6点から1点までの点数を順次与え、個人の学習行動得点とした。成績については、次回のA君の試験成績に関して100点満点で記入してもらった予想得点を、そのまま成績の指標として用いた。各群ごとの学習行動得点及び成績の平均値と標準偏差をTABLE3-5, 3-6に示す。

まず、認知（結果に対する主観的評価と原因帰属）の学習行動及び成績への影響を検討するため、学習行動得点及び成績について、2元配置（結果に対する主観的評価2水準×原因帰属4水準）の分散分析を行った。原因帰属については、5%水準で有意差の認められたものに関してTukey法による多重比較（ $p < .05$ ）を行った。結果をTABLE3-7に示す。

TABLE3-7より、学習行動については、結果に対する主観的評価の主効果は、成功・失敗両場面ともに有意とはならなかった。一方、原因帰属の主効果に関しては、失敗場面においてのみ有意水準に達した。多重比較の結果、努力帰属の場合に、他者帰属の場合よりも平均値が高かった。なお、結果に対する主観的評価と原因帰属の交互作用は、感情の

場合と同様、成功・失敗両場面を通じて有意とはならなかった。

一方、成績について、TABLE 3-7より、結果に対する主観的評価の主効果は、成功場面においてのみ有意となった。結果は、少しでもよいの場合に、ずっとよいの場合よりも平均値が高いというものである。一方、原因帰属の主効果に関しては、失敗場面においてのみ有意水準に達した。多重比較の結果、努力帰属の場合に、能力・適性帰属及び他者帰属の場合よりも平均値が高かった。なお、結果に対する主観的評価と原因帰属の交互作用は、感情や学習行動の場合と同様、成功・失敗両場面とも有意とはならなかった。

次に、学習行動及び成績の規定因としての感情の役割を検討するために、感情、学習行動、成績相互の相関係数を算出した。ところで、一般に、成績は学習行動の結果と見なし得る。したがって、感情の動機づけ機能については、感情→行動→成績という因果連鎖を想定することができよう。そこで、この感情→行動→成績という因果連鎖を想定することの妥当性を検討するために、成績を基準変数とし、感情と学習行動をそれぞれ説明変数とした重回帰分析を、各感情ごとに行った。以上の結果をTABLE 3-8に示す。

TABLE 3-8より、まず、感情と学習行動の相関については、成功場面の3感情（よろこび、統制感・向上心、承認への期待）、失敗場面の3感情（不愉快・困惑、後悔、くやしき）に関して有意な正の相関係数が示された。また、あきらめについては、負の相関係数が有意となった。

次に、感情と成績の相関については、四つの感情（統制感・向上心、不愉快・困惑、後悔、くやしき）及び成功・失敗両場面の学習行動と成績の間の正の相関係数が有意となった。また、成功時のおどろきと成績の間には、有意な負の相関係数が示された。重回帰分析結果（決定係数）

TABLE 3-8 達成関連感情、学習行動、成績の関係
(相関係数と成績の重回帰分析結果)

	相関係数		標準偏回帰係数		決定係数 (R ²)
	学習行動	成 績	感 情	学習行動	
成功場面					
よろこび	.20**	-.12*	-.25**	.66**	.43**
おどろき	-.05	-.25**	-.22**	.59**	.42**
統制感・向上心	.40**	.24**	-.01	.61**	.37**
承認への期待	.14*	.00	-.08	.62**	.37**
優越感	.09	.07	.02	.60**	.37**
学習行動		.61**			
失敗場面					
不愉快・困惑	.26**	.21**	.05	.66**	.45**
無能感	.09	.01	-.04	.67**	.45**
罰の予感	-.01	-.03	-.02	.67**	.45**
後悔	.53**	.45**	.14**	.60**	.46**
おどろき	.05	.10	.07	.67**	.45**
くやしさ	.30**	.23**	.03	.66**	.45**
あきらめ	-.23**	-.09	.06	.67**	.45**
学習行動		.67**			

* .05 < p < .10 * p < .05 ** p < .01

は、すべての感情の場合に有意となった。標準偏回帰係数について調べると、感情に関しては、成功場面のよろこびとおどろきについて、有意な負の標準偏回帰係数が示された。また、後悔について有意な正の標準偏回帰係数が得られた。なお、学習行動に関する標準偏回帰係数は、すべての感情の場合に有意であった。

考 察

達成関連感情について 認知の達成関連感情への影響に関して、まず成功場面では、よろこび、おどろき、承認への期待の3感情において、結果に対する主観的評価の主効果が有意となった。いずれも、ずっとよい場合に、その感情がより強く感じられることを示している。この内、よろこびとおどろきに関する結果は研究4を追認するものである。承認への期待に関する結果は、研究4では見出し得なかった。しかし、当初の予想と比べてとてもよい結果であったと判断した場合に、「先生（親）にはめられるぞ」「先生（親）によろこんでもらえる」という気持ちが相対的に強く感じられるという結果自体は理解可能なものと思われる。当人の予想した得点は、他者にとっても順当なものである場合が多いであろう。したがって、実際の結果がそれよりずっとよいものであったならば、親や教師が承認しほめてくれるであろうという期待感を生みやすいのだと解釈できる。

原因帰属の主効果は、統制感・向上心と承認への期待において有意となった。統制感・向上心については、努力帰属の場合に、能力・適性帰属及び運帰属の場合よりも、喚起が促進されることが示された。これは、研究3を追認するものである。

承認への期待については、他者帰属下において運帰属の場合よりも強く感じられるという結果が得られた。成功を先生の指導の熱心さに帰属

することの背景には、当事者と教師との良好な人間関係の存在が暗示されている。したがって、そのような帰属を行う者は「先生にほめられる」ということを強く意識するであろうという解釈によって反応がなされたのかもしれない。

なお、結果に対する主観的評価と原因帰属の交互作用はすべて有意ではなかった。

一方、失敗場面については、不愉快・困惑、無能感、おどろき、くやしき、あきらめの5感情において、結果に対する主観的評価の主効果が有意となった。結果は、不愉快・困惑、無能感、おどろき、くやしきの4感情では、ずっとわるいの場合に値が高く、これとは逆にあきらめについては、少しだけわるいの方が値が高いというものであった。不愉快・困惑、おどろき、あきらめの3感情に関する結果は研究4を追認するものである。くやしきと無能感に関して、研究4では特に明瞭な結果は見出し得なかった。しかし、前述のように、くやしきの中核をなすのはある種の不満感であると考えられることから、予想外にわるい結果であった場合に「くやしい」「ちくしょう」といった不満の気持ちを抱くのは自然なことであるとも考えられ、解釈可能な結果と思われる。また、無能感についても、予想よりずっとわるかった場合に、抑鬱的な感情や劣等感が強められるというものであり、理解できる。

原因帰属の主効果は、無能感、後悔、おどろき、あきらめの4感情において有意であった。無能感に関する結果は、能力・適性帰属の場合に、努力帰属及び他者帰属の場合と比べて、感情喚起が強いことを示している。失敗したのは「適性がなく、むいていないから」と考えることにより、「劣等感」を感じ「がんばってもだめなんだ」と思うのであろう。

後悔に関する結果は、努力帰属の場合に、他の3条件と比べて、後悔

の感情が強いというものである。努力不足によって失敗したと見なすことにより「もっとがんばればよかった」と反省し、「今度はがんばろう」と決意するのだと解釈できる。

おどろきに関しては、他者帰属の場合に、努力帰属と比べ評定値が高かった。Weinerら（1978, 1979）も、失敗時には、他者帰属を含む外的帰属下においておどろきの感情喚起が強いことを見出している。ここでの結果は彼らの知見と整合的なものである。

あきらめについては、他者帰属の場合に、努力帰属と比べて評定値が低かった。自分がやるべき努力を怠っていたのであればあきらめもつくが、先生の不熱心さのような他者にとって統制可能な（Weiner, 1979）要因のせいで自分が失敗したということであれば、あきらめきれないであろう。無能感、後悔、あきらめに関するここでの結果は、研究3の結果を追認するものであり、これらの知見の安定性を示している。

なお、結果に対する主観的評価と原因帰属の交互作用は、成功場面と同じく失敗場面においても、すべての感情において有意とはならなかった。このことから、結果に対する主観的評価と原因帰属という二つの認知的規定因は、達成関連感情に対し相互作用的ではなく、それぞれ独立に影響を及ぼすと考えられる。

学習行動及び成績について まず、分散分析によって、認知（結果に対する主観的評価と原因帰属）の学習行動及び成績への影響について検討した。その結果、学習行動に関して、分散分析結果は、結果に対する主観的評価が、学習行動に直接的な影響を及ぼさないことを示した。これは研究4を追認するものである。また、原因帰属に関しては、分散分析結果より、失敗場面において、努力帰属の場合に他者帰属下よりも学習行動が促進されていた。努力帰属下で後続の達成行動が促進されると

いうこの結果は、Weiner理論の予測と整合的なものである。

もう一つの動機づけの指標である成績に関しては、分散分析結果より、まず結果に対する主観的評価の主効果が、成功場面において有意となった。結果は、少しだけよい場合に、ずっとよい場合よりも成績がよくなることを示している。本研究では、結果に対する主観的評価を「事前の予想点と実際の得点とのずれに基づく主観的な成功・失敗の程度判断」と定義し扱っている。そして、この定義に基づき、実験操作においては、客観的成績はいずれも80点とし、事前の予想点の方を、少しだけよい場合に75点、ずっとよい場合に60点と変化させた。事前の予想点の形成には、その学習者におけるこれまでの成績が反映されと考えられる。その意味で、予想点はその学習者のその学習内容における成績のアベレージないしは“いつも”の成績の指標と見なされやすい。このように考えるならば、今回の成功が、“いつも”とはかけはなれた、ずっとよいものであったとする場合と比べて、“いつも”よりも少しだけよい程度であったとする場合の方が、次回の成績が高くなると判断されるのは自然なことと思われる。一方、原因帰属に関して、分散分析結果は、失敗場面において、努力帰属の場合に能力・適性帰属及び他者帰属下よりも成績が高いことを示していた。努力帰属下で達成課題のパフォーマンスが高くなるというこの結果は、欧米での結果（Weiner & Sierad, 1975）と整合的なものである。

次に、感情の動機づけ機能について検討するために、感情と学習行動及び成績との相関を求めた。また、感情→学習行動→成績という因果連鎖を想定することの妥当性を検討するために、成績を基準変数とし、感情と学習行動を説明変数とした重回帰分析を、各感情ごとに行った。

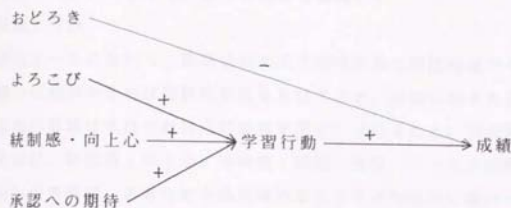
その結果、まず、感情と学習行動との相関から、六つの感情（よろこ

び、統制感・向上心、承認への期待、不愉快・困惑、後悔、くやしき）が学習行動に対して促進的に、あきらめの感情が抑制的に働いている可能性が示された。よろこび、統制感・向上心、不愉快・困惑、後悔、あきらめの5感情に関する結果は、研究4を追認するものであり、これらの知見の安定性を示している。

また、感情及び学習行動と成績との相関からは、四つの感情（統制感・向上心、不愉快・困惑、後悔、くやしき）と成功・失敗両場面における学習行動が成績に対して促進的に、成功場面でのおどろきが抑制的にはたっている可能性が示された。ただし、これらの感情の内、重回帰分析において標準偏回帰係数が有意となったのは、おどろきと後悔のみで、残る3感情（統制感・向上心、不愉快・困惑、くやしき）については有意水準に達しなかった。ちなみに、統制感・向上心、不愉快・困惑、くやしきの3感情については、学習行動に影響を与えることが示唆されている。なお、相関では有意傾向にとどまったよろこびに関して、有意な負の標準偏回帰係数が示された。これらを総合すると、統制感・向上心、不愉快・困惑、くやしきから成績への促進的影響は、学習行動を媒介すると考えられる。また、成功時のおどろきは、成績に対し直接的な抑制的影響を持つと考えられる。さらに、後悔は、学習行動を媒介する間接的な促進的影響とともに、直接的な影響をも有する。なお、よろこびは、学習行動を媒介する促進的影響と同時に、成績に対し直接的な抑制的影響を与えている可能性がある。

以上のことから、感情は、学習行動を媒介として成績に影響を与える一方、学習行動を媒介としない直接的効果も持っていると考えられる。このことは、FIG. 3-2のように図示できる。これらのことから、感情の動機づけ機能に関し、感情→行動→成績という因果連鎖を想定する

成功場面



失敗場面

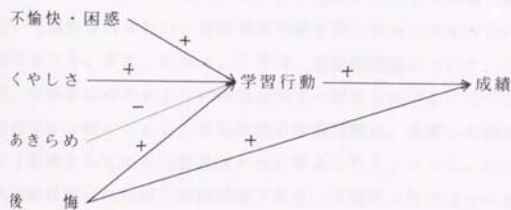


FIG. 3-2 感情→学習行動→成績の因果連鎖 (研究5)
 (———→ : 促進的影響, ———→ : 抑制的影響)

ことの妥当性は、おおむねにおいて支持されるものと考えられる。

3-5 大学心理学学習における検討（研究6）

問題と目的

研究3～5において、結果に対する主観的評価と原因帰属がそれぞれ感情に促進的あるいは抑制的影響を及ぼすこと、結果に対する主観的評価と原因帰属はそれぞれ独立に感情を規定していること、12の感情の内、よろこび、統制感・向上心、不愉快・困惑、後悔、くやしさが動機づけに対し促進的に、あきらめや成功時のおどろきが抑制的に関わっていることなどが明らかとなった。

しかし、前述のように、仮想場面実験が、実際の達成場面での現象を反映しているかどうかを疑問視するむきもある（McFarland & Ross, 1982）。やはり、実際に当事者にとって意味のある達成課題を遂行する中で、同様の検討を行い、仮想場面実験で得た知見の安定性を確認する必要がある。また、研究4、5では、客観的成績について、成功場面80点、失敗場面40点のように各場面内で一律なものとし、その効果を取り扱わなかった。しかし、感情喚起や学習行動が、客観的成績の高低によって影響されている可能性は十分に考えられる。さらに、結果に対する主観的評価はいわば主観的成績であり、客観的成績のはたらきとの関連において、そのはたらきを検討することも重要な課題と思われる。

このような問題意識から、研究6では、大学生を対象に、一般教養課程における心理学の試験を達成課題として取り上げた。そして、試験成績と、それに対する学生の主観的評価及び原因帰属が、感情と次回の試験成績に与える影響について検討する。

方 法

調査対象 大学1年生48名（男子31名・女子17名）

研究の概要 前期（4月～9月）に2回の試験を実施した。まず、6月下旬に第1回の試験（中間試験と呼ぶ）を実施し、次の週の講義時間に結果を返却する際、試験結果についての認知（結果に対する主観的評価と原因帰属）と感情に関する調査を行った。第2回の試験（期末試験）は9月中旬に実施された。中間試験返却時の調査内容と両試験成績の関連を分析することにより、中間試験の成績及びそれに対する認知が、感情と期末試験成績に及ぼす影響を検討する。

調査内容 以下の四つについて評定を求めた。

①試験結果に対する成功・失敗判断：試験の結果について成功であったか失敗であったかの判断を求めた。

②結果に対する主観的評価：試験の結果について事前の予想点との関連において評価を求めた。評定は、「予想点よりずっとよかった」から「予想点よりずっとわるかった」までの7段階で行われた。

③原因帰属：五つの帰属因（ふだんからの努力、直前の努力、能力・適性、他者、運）について、それが自分の試験成績にどの程度影響したと思うかを、「とても影響した」から「まったく影響しなかった」までの6段階でたずねた。各帰属因の具体的表現は以下の通りである。

ふだんからの努力：ふだんからの学習態度

直前の努力：試験前日の努力

能力・適性：自分の能力・適性

他 者：先生の指導の熱心さ

運：たまたまの運のよさ・わるさ

④達成関連感情 研究2で作成した達成関連感情測定尺度を用いた。各

自の試験結果に対する成功・失敗判断に基づき、成功感情か失敗感情のいずれか一方の項目群に回答するよう指示した。

手続き 中間試験後の最初の授業時（試験実施の1週間後）に、上記の四つの調査内容に関する調査が担当教員によって実施された。すべての調査内容は一つのブックレットにまとめられ、採点済の答案とともに学生に一人ずつ手渡しで配付された。また、実施にあたっては、自分の速度で回答するようということと、今の自分の考えや気持ちについて正直に回答することの2点が注意として強調された。所要時間は20分～25分程度であった。

結 果

合格ラインである60点以上をとった者が44名あった。この中で、結果を成功と判断した39名を成功群とし、合格点には達したが結果を失敗と判断した5名と、合格点に達せず自身も結果を失敗と判断した1名、合せて6名を失敗群とした。なお、合格点に達しなかった者4名の内、3名は答案返却日の講義を欠席しており、データが得られていない。このような状況であったので、今回は成功群39名のみを分析対象とした。

各指標の得点化に際しては、以下のようにした。まず、結果に対する主観的評価に関しては、「予想点よりずっとよかった」の方が得点が高くなるように7点から1点までの点数を順次与え、個人の結果に対する主観的評価得点とした。原因帰属に関しては、「とても影響した」の方が得点が高くなるように6点から1点までの点数を順次与え、個人の各原因帰属得点とした。達成関連感情に関しては、研究3～5と同様の得点化手続きをとった。中間試験、期末試験の成績については、試験の素点をそのまま指標として用いた。各指標の平均値、標準偏差、各指標相互の相関係数をTABLE3-9に示す。

TABLE 3-9 大学心理学学習における各指標の平均値、標準偏差、相関係数 (N=39)

	平均	S D	中間 試験	主観的 評価	原因帰属					感情				
					CA1	CA2	CA3	CA4	CA5	AF1	AF2	AF3	AF4	AF5
中間試験	78.46	6.50												
主観的評価	5.00	1.28	.07											
ふだんの努力	3.77	1.39	-.04	.09										
直前の努力	4.51	1.34	.08	-.11	.51									
能力・適性	3.38	1.33	-.11	-.12	.66	.44								
他者	4.21	1.13	.22	.49	.27	.12	.10							
運	3.36	1.69	-.06	.52	-.20	-.15	-.12	.24						
よろこび	4.24	1.23	.20	.57	.31	.24	.18	.52	.21					
おどろき	3.30	1.38	.02	.77	-.05	-.19	-.11	.51	.72	.38				
統制感・向上心	3.47	1.00	.06	.13	.51	.68	.35	.31	-.08	.56	-.03			
承認への期待	2.02	1.02	.10	.36	.12	.10	.03	.39	.06	.36	.38	.44		
優越感	2.72	.95	-.12	.04	.32	.36	.38	-.12	.14	.30	.07	.62	.28	
期末試験	77.05	6.56	.69	-.19	.18	.37	.04	.05	-.28	.14	-.35	.43	-.02	.11

※原因帰属 CA1:ふだんからの努力, CA2:直前の努力, CA3:能力・適性, CA4:他者, CA5:運
感情 AF1:よろこび, AF2:おどろき, AF3:統制感・向上心, AF4:承認への期待, AF5:優越感

達成関連感情について 結果に対する主観的評価と原因帰属の感情への影響を検討するため、成功時の各感情を基準変数とし、中間試験の成績、結果に対する主観的評価、五つの原因帰属を説明変数とした重回帰分析を行った。結果をTABLE 3-10に示す。

TABLE 3-10より、よろこび、おどろき、統制感・向上心の3感情について、重回帰分析結果（決定係数）が有意となった。標準偏回帰係数について見ると、まず、客観的な試験成績については、どの感情においても有意とはならなかった。次に、結果に対する主観的評価については、よろこびとおどろきの2感情において、有意な正の標準偏回帰係数が示された。原因帰属については、おどろきに関して運帰属との間に、また統制感・向上心に関して直前の努力との間に、それぞれ有意な正の標準偏回帰係数が認められた。なお、標準偏回帰係数が有意となった関連に対応する相関係数を調べたところ、すべて5%水準で有意であった。

期末試験成績について 感情と成績との関連について検討するために、各感情と期末試験成績との相関係数を求めた。なお、中間試験以降の学習動機づけの指標としては、期末試験の成績そのものよりも、中間試験成績との関連において期末試験成績がどの程度向上したか、あるいは低下したかを問題とした方が理解しやすいと思われる。そこで、期末試験成績と中間試験成績の差を求め「伸び」の指標とし、各感情との相関を求めた。また、同様のねらいから、中間試験成績の影響を取り除いた、各感情と期末試験成績との偏相関係数も算出した。以上の結果をTABLE 3-11に示す。

TABLE 3-11より、感情と成績（素点）との相関が5%水準で有意となったのは、統制感・向上心における正の相関のみであった。また、おどろきとの間には有意な傾向のある負の相関が認められた。一方、感情

TABLE 3-10 大学心理学学習における達成関連感情の重回帰分析結果 (N=39)

	標準偏回帰係数						決定係数 (R ²)
	中間試験	主観的 評価	ふだんの 努力	直前の 努力	能力・ 適性	他者 運	
よろこび	.11	.53**	-.01	.19	.16	.21	.50**
おどろき	-.03	.45**	-.03	-.10	.03	.21*	.77**
統制感・向上心	-.03	.15	.13	.60**	.01	.15	.55**
承認への期待	-.01	.36	-.14	.12	.06	.28	.23
優越感	-.03	.12	.14	.29	.24	-.33*	.32*

* .05 < p < .10 * p < .05 ** p < .01

TABLE 3-11 期末試験成績と感情の関連 (N=39)

	相 関		中間試験成績 の影響を取り 除いた偏相関
	素点	伸び	
よろこび	.14	-.07	.01
おどろき	-.35*	-.47**	-.51**
統制感・向上心	.43**	.47**	.54**
承認への期待	-.02	-.16	-.13
優越感	.11	.29*	.27

※伸び：期末試験と中間試験の差得点（期末－中間）

* .05 < p < .10 * p < .05 ** p < .01

と成績の伸びとの相関については、統制感・向上心における正の相関係数、おどろきにおける負の相関係数が有意であった。また、優越感に関して有意な傾向のある正の相関が見出された。中間試験成績の影響を取り除いた偏相関については、統制感・向上心における正の偏相関係数、おどろきにおける負の偏相関係数が有意となった。

考 察

達成関連感情について 達成関連感情を基準変数とした重回帰分析結果より、中間試験成績の影響は、どの感情にも認められなかった。したがって、客観的な成績自体は、成功場面の感情喚起に影響しないものと思われる。一方、結果に対する主観的評価の影響については、試験結果を予想以上によかったと評価するほど、よろこびとおどろきの2感情が強められていた。これは研究4、5を追認するものである。以上のことから、達成結果の感情喚起への影響については、その客観的特質よりも、それが主観的にどう評価され意味づけられるかの方が、より重要な要因と言える。また、先の仮想場面実験では扱えなかった客観的成績の影響を含めた場合にも、結果に対する主観的評価の影響が認められ、それが仮想場面実験での結果と整合的であったことは、これらの知見の安定性を示すものである。

他方、原因帰属については、おどろきに関して運帰属との間に、また統制感・向上心に関して直前の努力との間に、それぞれ正の関連が認められた。運帰属下でおどろきの感情喚起が強められるという結果は、欧米での知見や研究3と整合的なものであり、Weiner理論からの予測とも一致する。また、成功を努力に帰属した場合に統制感・向上心が高まるという結果も、研究3、5を追認するものである。さらに、今回はサンプル数がやや少ないこともあり、有意な傾向にとどまったが、優越感

と他者帰属との間に負の関連のある可能性が示された。他者帰属下において優越感が感じられにくいという結果は、研究3でも示されたものであり、外的帰属下で誇りの感情喚起が低められるというWeiner理論の予測とも一致する。

期末試験成績について 感情と期末試験成績の関連については、統制感・向上心との間に有意な正の相関が、また、おどろきとの間に有意な傾向のある負の相関が示された。動機づけの指標としてより適切であろうとして算出された成績の伸びと感情の相関、中間試験の影響を取り除いた偏相関に関する結果は、これをさらに明確に示した。

これらの結果から、成績に対し、統制感・向上心が促進的影響を、おどろきが抑制的影響を持つと考えられよう。ただし、これら2感情は認知の影響を受けることが明らかとなっており、ここで示された2感情の動機づけ機能には、それが見せかけの効果である可能性を否定できない。実際、統制感・向上心に影響を与えていた直前の努力と期末試験成績の間には有意な正の相関 ($.37, p < .05$) が、また、おどろきに影響を与えていた運と期末試験成績の間には有意な傾向のある負の相関 ($-.25, .10 < p < .05$) が示されている。Weinerの主張する動機づけ過程における感情の優位性を検討するためには、さらに進んで、認知の影響をも考慮した分析が必要となろう。

そこで、先の中間試験成績の影響を取り除いた、感情と期末試験成績の偏相関をベースに、さらに認知を含めた偏相関を算出することにした。もし、認知の影響を取り除いた場合にも感情と成績の関連が保たれ、且つ、感情の影響を取り除いた場合には認知と成績に関連のないことが示されたならば、認知→感情→成績という因果連鎖を想定することができよう。

まず、統制感・向上心について、その喚起に影響を与えていた直前の努力の効果を検討した。その結果、直前の努力と中間試験成績を一定にした場合の、統制感・向上心と期末試験成績の偏相関は、.36 ($p < .05$)であった。一方、統制感・向上心と中間試験成績を一定にした場合の、直前の努力と期末試験成績の偏相関は、.12 (n.s.) となった。このことから、期末試験成績に直接影響を与えているのは感情である統制感・向上心で、認知変数である直前の努力への帰属は、統制感・向上心を媒介として間接的に成績に関わっていると考えられる。

おどろきについても、同様に、その喚起に影響を与えていた2変数（運帰属と結果に対する主観的評価）の効果を検討した。その結果、運と中間試験成績を一定にした場合の、おどろきと期末試験成績の偏相関は、-.40 ($p < .05$)であり、おどろきと中間試験成績を一定にした場合の、運と期末試験成績の偏相関は、.10 (n.s.) であった。また、結果に対する主観的評価と中間試験成績を一定にした場合の、おどろきと期末試験成績の偏相関は、-.41 ($p < .05$)であり、おどろきと中間試験成績を一定にした場合の、結果に対する主観的評価と期末試験成績の偏相関は、.05 (n.s.) であった。このことから、期末試験成績に直接影響を与えているのはおどろきの感情であり、結果に対する主観的評価や運帰属は、おどろきを媒介として間接的に成績に関わっていると考えられる。

これらの結果から、成績に対して、統制感・向上心が促進的に関わり、おどろきが抑制的にはたらくこと、認知はこれらの感情を媒介として成績に間接的に関わっていることが確認された。統制感・向上心の促進的影響、おどろきの抑制的影響という結果は、研究5を追認するものである。なお、仮想場面実験では扱えなかった客観的成績の影響に関して、中間、期末の両試験間には、.69の相関があり、個人の成績の安定性を

うかがわせる。にもかかわらず、二つの感情に関して有意な偏相関が示されたことから、認知や中間試験の成績を統制した場合にも、なお感情が後続の達成成績に対して一定の説明力を持つことが明らかとなった。

以上の結果から、実際の学業達成場面においても、達成関連感情の喚起機構及び動機づけ機能に関して、仮想場面実験で得た結果が、少なくとも成功場面については、十分再現されることが明らかとなった。ここでの結果は、FIG. 3-3のように図示できる。

なお、本研究では、動機づけの指標として試験成績を用いたが、感情の動機づけ機能を問題とするにあたっては、より直接的に学習行動についても、合せて検討のなされることが望まれる（速水，1990；Weiner，1983）。研究5でも、後続の試験成績は、学習行動の結果として扱っており、感情→行動→成績という因果連鎖を想定することの妥当性も支持されている。これが、実際の学業試験場面での調査研究においても再現されるか否かを確認することは、今後に残された重要な課題である。

また、本研究では、調査実施上の制限から、成功場面についての検討しか行うことができなかった。したがって、失敗場面においても、仮想場面実験での結果が追認できるか否かは不明であり、この点は問題として残る。ただ、実際の学業試験を課題として用いた従来の調査研究では、同様の調査実施上の制限を理由に、しかし本研究とは逆に失敗場面に限定した検討にとどまることが多かった。そして、むしろ成功場面におけるデータの蓄積が、残された課題として指摘されてきた（竹綱ら，1991；Platt，1988）。本邦の研究で言えば、相川ら（1985）、奈須（1990a）、竹綱ら（1991）などがそれである。そこでは、調査対象の大部分が試験結果を失敗と認知していた。その意味では、本研究の結果は貴重なものと言える。

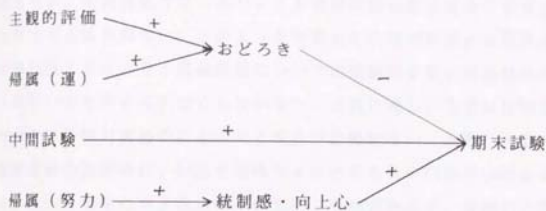


FIG. 3-3 認知→感情→成績の因果連鎖（研究6）

（ \longrightarrow ：促進的影響， \longrightarrow ：抑制的影響）

なお、調査対象における成功・失敗判断の比率が、上記の諸研究とは逆の結果となったことの理由の一つとして、研究対象の違いを挙げることができよう。本研究が大学での試験を達成課題としたのに対し、上記の諸研究では、中学・高校の定期試験を検討対象としている。中学・高校での成績評価は、現在でも、相対評価的である場合が多いのではないだろうか。相対評価では、少なくともほぼ半数の者が自身の結果を失敗と見なさざるを得ない。このような特質をもつ相対評価的な被評価経験を重ねることにより、試験成績についての悲観的な自己評価傾向が助長されていると考えられなくもなかろう。これに対し、大学の試験及び単位認定は、絶対評価的になされる場合が比較的多い。実際、本研究でも、試験成績の返却時に、60点を合格ラインとする旨が口頭で伝達されている。また、大学の学習内容については、その習熟度が、直接に上級学校進学等の手段としての意味を持つ場合が、中学・高校に比べ相対的に少ない。したがって、学生の関心も、単位を取得できるかどうかという点に集中し、合格ラインを越えてさえいればいいと考える者があっても不思議ではない。その意味で、中学・高校に比べ、試験成績への要求水準が低くなり、ひいては結果を成功と見なすものの比率が相対的に増加するということも考えられる。ただし、これらの解釈はいずれも憶測の域を出ないものであり、評価システムや学習内容の特質との関連における詳細な検討が望まれることは言うまでもない。

3-6 中学数学学習における検討（研究7）

問題と目的

研究6では、達成関連感情の喚起機構及び動機づけ機能に関して、研究3～5で得た知見が、実際の学業試験場面においても、十分追認されることが明らかとなった。これは、仮想場面を用いた実験結果と実際の達成場面での調査研究の結果がかなり一貫したものであることを示している。したがって、しばしば危惧されるように、仮想場面を用いた検討が、実際の達成場面での現象を反映していないとは考えにくい。

ただし、研究6には、いくつかの点において限界がある。まず、調査実施上の制限から、成功場面についての検討しか行うことができなかった。この点は問題として残る。研究7では、これをさらに失敗場面においても検討することを第1の目的とする。

また、研究6では、動機づけの指標として、試験成績のみしか取り上げることができず、学習行動を対象とした場合にも、達成関連感情の影響が認められるか否かは明らかとはなっていない。そこで研究7では、学習行動に関する調査を実施することにより、この点に関する検討を試みる。

また、研究6でも考察したように、大学での試験よりも、中学・高校の試験の方が、生徒の課題への自我関与あるいは要求水準といったものが相対的に高いと推測される。前述のように、仮想場面実験への批判の骨子が、課題場面への自我関与の低さであることを考えるならば、より学習者の自我関与が高い状況での検討が望まれよう。そこで、研究7では、中学3年生の数学学習を対象とし、研究6と同様の調査を実施する。

方 法

調査対象 都内の中学3年生4クラス148名（男子84名・女子64名）

研究の概要 達成課題として、中学校数学の2学期中間試験を取り上げた。中間試験の成績及びそれに対する生徒の主観的評価と原因帰属が、そこでの感情の喚起にどのような影響を与え、それらが期末試験へ向けての学習行動、さらには学習行動を媒介として期末試験の成績へとどのように結びついていくのかを調査的に検討する。さらに、これにより、認知→感情→行動→成績という因果連鎖を想定することの妥当性について考察する。

調査期日 調査は2学期中間試験をはさんで前後2回にわたる。第1回の調査（以下調査1と呼ぶ）は、中間試験の答案が生徒に返却された10月下旬に行われた。第2回の調査（以下調査2と呼ぶ）は、調査1のほぼ4週間後にあたる11月下旬に実施された。調査2の実施期日は、同時に期末試験のほぼ1週間前にもあたる。

調査内容 調査1及び調査2の各調査内容は次の通りである。

調査1：以下の4つについて評定を求めた。

- ①試験結果に対する成功・失敗判断：試験の結果について成功であったか失敗であったかの判断を求めた。
- ②結果に対する主観的評価：試験の結果について事前の予想点との関連において評価を求めた。評定は、「予想点よりずっとよかった」から「予想点よりずっとわるかった」までの6段階で行われた。
- ③原因帰属：四つの帰属因（努力、能力・適性、他者、運）について、それが自分の試験成績にどの程度影響したと思うかを、「とても影響した」から「まったく影響しなかった」までの6段階でたずねた。各帰属因の具体的表現は以下の通りである。

努力：毎日の予習・復習

能力・適性：自分の数学への向き・不向き

他 者 : 先生の指導の熱心さ

運 : たまたまの運のよさ・わるさ

④達成関連感情 研究2で作成した達成関連感情測定尺度を用いた。各自の試験結果に対する成功・失敗判断に基づき、成功感情か失敗感情のいずれか一方の項目群に回答するよう指示した。

調査2: 学習行動の指標として、調査実施の前週1週間に、学校以外で数学をどれくらい勉強したか、そのおおよその合計時間を何時間何分という形で記入してもらった。なお、調査対象となった期間は中間試験のほぼ3週間後、期末試験からはほぼ2週間前にあたる。

中間試験、期末試験の実際の得点は、学校側の協力で得点の一覧表を入手することができた。

手続き 2回の調査は、数学の教科担任教師により、各クラスごとに集団式で実施された。調査1については、すべての調査内容は一つのブックレットにまとめられ、採点済の答案とともに生徒に一人ずつ手渡しで配付された。また、実施にあたっては、自分の速度で回答するようにということと、今の自分の考えや気持ちについて正直に回答することの2点が注意として強調された。調査の全所要時間は、調査1が約20分、調査2が5分程度であった。

結 果

いずれかの調査実施日における欠席等で回答に不備のあった15名を除く133名の内、試験結果を失敗と判断したものが115名と大多数を占めていた。そこで、これらを失敗群とし、失敗場面についてのみ分析することにした。

各指標の得点化手続きは、研究6と同様である。なお、学習行動の指標としては、調査2の学習時間に関する回答を分単位に直したものを

いた。各指標の平均値、標準偏差、各指標相互の相関係数をTABLE 3-12に示す。

達成関連感情について 結果に対する主観的評価と原因帰属の感情への影響を検討するため、成功時の各感情を基準変数とし、中間試験の成績、結果に対する主観的評価、四つの原因帰属を説明変数とした重回帰分析を行った。結果をTABLE 3-13に示す。

TABLE 3-13より、重回帰分析の結果（決定係数）は、すべての感情について有意であった。試験成績に関しては、無能感、罰の予感、あきらめの3感情において負の標準偏回帰係数が有意となった。一方、結果に対する主観的評価については、不愉快・困惑、無能感、罰の予感、おどろき、くやしきの5感情において負の標準偏回帰係数の検定結果が有意水準に達した。なお、これらについては、対応する相関係数もすべて有意であった。

原因帰属に関しては、無能感、後悔、おどろき、あきらめの4感情について影響が確認された。まず、無能感について、努力帰属との間の負の標準偏回帰係数及び能力・適性帰属との間の正の標準偏回帰係数が有意となった。後悔については、努力との間の正の標準偏回帰係数が有意であった。また、おどろきに関しては、他者帰属との間に有意な正の標準偏回帰係数が示された。最後に、あきらめに関して、運帰属との間に有意な正の標準偏回帰係数が認められた。なお、これらに対応する相関係数を調べたところ、無能感と努力帰属との相関（-.01, n.s.）が有意ではなく、また、おどろきと他者帰属との相関（.18, .05<p<.10）も有意な傾向にとどまっていた。それ以外は、すべて5%水準で有意であった。

学習行動について まず、感情と学習行動との関連について検討する

TABLE 3-12 中学数学学習における各指標の平均値, 標準偏差, 相関係数 (N=115)

	平均	S D	中間 試験	主観的 評価	原因 帰属				感 情							学習 行動
					CA1	CA2	CA3	CA4	AF1	AF2	AF3	AF4	AF5	AF6	AF7	
中間試験	35.45	19.00														
主観的評価	2.80	1.42	.25													
努力	4.18	1.66	.04	-.05												
能力・適性	3.69	1.39	.07	.10	.59											
他者	3.40	1.39	.16	.01	.09	.16										
連	2.91	1.62	-.12	.01	.37	.35	.08									
不愉快・困惑	4.62	1.31	-.21	-.38	.18	.16	.05	.07								
無能感	3.70	1.29	-.38	-.27	-.01	.17	-.00	.15	.59							
罰の予感	3.48	1.31	.28	-.31	.05	.14	.15	.01	.65	.50						
後悔	5.01	.90	-.07	-.11	.37	.32	.09	.19	.54	.22	.37					
おどろき	3.61	1.32	.13	-.54	.06	.03	.18	.11	.68	.55	.54	.35				
くやしき	4.72	1.20	-.01	-.32	.14	.12	.14	.11	.81	.33	.52	.63	.64			
あきらめ	3.21	1.20	.25	.11	-.00	.06	-.03	.19	-.08	.35	-.06	-.16	-.09	-.27		
学習行動	262.37	153.89	.11	-.08	.10	.20	.02	.08	.28	.07	.17	.41	.18	.36	-.37	
期末試験	50.62	25.11	.87	.09	.08	.08	.11	.15	-.06	-.20	-.18	.15	.00	.12	-.25	.22

※原因帰属 CA1:努力, CA2:能力・適性, CA3:他者, CA4:運

感 情 AF1:不愉快・困惑, AF2:無能感, AF3:罰の予感, AF4:後悔, AF5:おどろき, AF6:くやしき, AF7:あきらめ

TABLE 3-13 中学数学学習における達成関連感情の重回帰分析結果 (N=115)

	標準偏回帰係数						R ²
	中間試験	主観的評価	努力	能力・適性	他者	運	
不愉快・困惑	-.14	-.34**	.10	.14	.05	.00	.20**
無能感	-.35**	-.22**	-.24**	.29**	.02	.17*	.27**
罰の予感	-.25**	-.27**	-.08	.21*	.17*	-.02	.20**
後悔	.07	-.13	.24*	.17	.03	.03	.17**
おどろき	-.04	-.53**	-.03	.04	.18*	.09	.33**
くやしき	.06	-.34**	.05	.09	.11	.04	.15**
あきらめ	-.33**	.18*	-.09	.04	.01	.25*	.15**

* .05 < p < .10 * p < .05 ** p < .01

ために、各感情と学習行動との相関係数を求めた。さらに、Weinerの主張する認知→感情→行動という因果連鎖を想定することの妥当性を検討するために、学習行動を基準変数とし、中間試験の成績、結果に対する主観的評価、四つの原因帰属、各感情を説明変数とした重回帰分析を七つの感情ごとに行った。以上の結果をTABLE3-14に示す。

TABLE3-14より、不愉快・困惑、後悔、くやしき、あきらめの4感情について、学習行動との相関係数が有意となった。この内、あきらめに関する結果のみが負の相関で、残る3感情については正の相関が示された。重回帰分析の結果、感情が不愉快・困惑、後悔、くやしき、あきらめの場合に、決定係数が有意となった。これらにおいて、標準偏回帰係数が有意であったのは、いずれも感情についてのみであった。

期末試験成績について まず、感情及び学習行動と成績との関連について検討するために、感情及び学習行動と期末試験成績との相関係数及び中間試験の影響を取り除いた偏相関係数を求めた。なお、研究6と同様に、相関係数は、期末試験の素点と、期末試験成績から中間試験成績を引いた「伸び」の両方について算出した。さらに、研究5において導いた、感情→行動→成績という因果連鎖を想定することの妥当性を検討するために、各感情の影響を取り除いた場合の学習行動と期末試験成績の偏相関並びに、学習行動の影響を取り除いた場合の各感情と期末試験成績の偏相関を算出した。感情→行動→成績という因果連鎖が支持されるためには、感情の影響を取り除いた場合にも、学習行動と期末試験成績の間に関連が認められ、且つ、学習行動の影響を取り除いた場合には、感情と期末試験成績の偏相関がゼロに近くなる必要がある。なお、これらの偏相関の算出に際しては、一律に中間試験成績の影響も同時に取り除いた。以上の結果をTABLE3-15に示す。

TABLE 3-14 学習行動と感情の相関及び学習行動の重回帰分析結果 (N=115)

相 関	標 準 偏 回 帰 係 数							感 情	R ²
	中間試験	主観的評価	努力	能力・適性	他者	運			
不愉快・困惑	.28**	.17	-.04	-.05	.18	-.04	-.01	.28*	.13*
無能感	.07	.15	-.12	-.01	.20	-.03	-.02	.06	.07
罰の予感	.11	.18*	-.09	-.01	.18	-.06	-.00	.18*	.09
後悔	.41**	.11	-.08	-.13	.15	-.04	-.02	.40**	.19**
おどろき	.18*	.14	-.04	-.02	.21*	-.06	-.02	.17	.08
くやしき	.36**	.11	-.02	-.04	.19	-.07	-.02	.34**	.16**
あきらめ	-.37**	-.00	-.06	-.07	.23*	-.02	.09	-.40**	.20**

* .05 < p < .10 * p < .05 ** p < .01

TABLE 3-15a 期末試験成績と感情, 学習行動の関係 (N=115)

	相 関		中間試験成績 の影響を取り 除いた偏相関	中間試験成績と 行動の影響を取 り除いた偏相関
	素点	伸び		
不愉快・困惑	-.06	.19*	.24**	.18*
無能感	-.20*	.17*	.28**	.26**
罰の予感	-.18*	.07	.14	.09
後悔	.15	.19*	.17	.08
おどろき	.00	.21*	.24**	.20*
くやしき	.12	.21*	.22*	.13
あきらめ	-.25**	-.11	-.06	.04
学習行動	.22*	.28**	.26**	

*伸び: 期末試験と中間試験の差得点 (期末-中間)

* .05 < p < .10 * p < .05 ** p < .01

TABLE 3-15b 中間試験成績と感情の影響を取り除いた
学習行動と期末試験成績の偏相関 (N=115)

影響を取り 除いた感情	不愉快 ・困惑	無能感	罰の予感	後悔	おどろき	くやしき	あきらめ
学習行動	.20*	.24*	.24*	.21*	.22*	.20*	.26**

* .05 < p < .10 * p < .05 ** p < .01

TABLE 3-15より、感情と成績との相関係数について、素点を指標とした場合には、無能感とあきらめに関する負の相関が有意水準に達した。一方、成績の伸びを指標とした場合には、不愉快・困惑、後悔、おどろき、くやしきの4感情について有意な正の相関が認められた。また、中間試験成績を一定とした偏相関については、不愉快・困惑、無能感、おどろき、くやしきの4感情において有意となった。学習行動については、素点、伸びのいずれを指標とした場合にも、成績との間に有意な正の相関係数が示され、中間試験成績を一定とした偏相関の結果も、これを追認した。

感情→行動→成績という因果連鎖を想定することの妥当性を検討するために行われた偏相関分析の結果は、次のようになった。まず、中間試験成績と各感情の影響を一定とした場合の、学習行動と期末試験成績の偏相関は、どの感情の場合にも5%水準で有意であった。一方、中間試験成績と学習行動の影響を一定とした場合の、各感情と期末試験成績の偏相関は、無能感とおどろきについてののみ有意となった。

考 察

達成関連感情について 達成関連感情を基準変数とした重回帰分析結果より、中間試験成績は、無能感、罰の予感、あきらめの3感情に影響を与えていた。結果はいずれも、試験成績がわるいほど各感情が強く感じられることを示している。一方、結果に対する主観的評価は、不愉快・困惑、無能感、罰の予感、おどろき、くやしきの5感情に影響を与えていた。いずれも、予想との比較においてよりわるかったと評価するほど、感情喚起が強められるというものであった。これらの内、不愉快・困惑、無能感、おどろき、くやしきに関する結果は、研究4、5を追認するものである。

原因帰属に関しては、無能感、後悔、あきらめの3感情について影響が確認された。まず、無能感について、失敗を能力・適性に帰属するほど、強く感じられることが明らかとなった。これは、研究3、5を追認するものである。後悔については、努力との間に正の関係が認められた。後悔に関しては、研究3～5でも結果に対する主観的評価の影響は一切認められておらず、努力帰属によってのみ規定されていた。ここでの結果はこれを追認するものである。と同時に、これで、さらに後悔の感情は、客観的成績の影響も受けにくいことが明らかとなった。さらに、あきらめに関して、運帰属の場合に強められるという結果が得られた。運は外的で、不安定、統制不可能な要因であり、そのような原因で失敗したのであれば、不満の持って行き場もなく、「しかたがない」とあきらめるよりほかはないのだと解釈できる。

以上のことから、感情の喚起機構に関する本研究の結果は、全体としては研究3～5を追認するものと言える。被験者の年齢段階、研究方法を異にする両研究間での結果の一致は、結果に対する主観的評価と原因帰属が感情に与える影響の安定性を示している。さらに、客観的指標である試験成績も、いくつかの感情喚起に関わっていることが明らかとなった。

学習行動について 感情と学習行動の関連については、不愉快・困惑、後悔、くやしさにに関して有意な正の相関が、また、あきらめに関して有意な負の相関が示された。重回帰分析結果もこれと整合的なもので、これら四つの感情についてのみ標準偏回帰係数が有意となった。以上の結果は、研究4、5及び本研究のすべてにおいて一貫して認められるものであり、これらの知見が非常に安定していることを示している。

以上のことから、学習行動を動機づけ指標とした場合にも、達成関連

感情の動機づけ機能に関して、仮想場面実験で得た結果が、十分再現されることが明らかになった。なお、ここでの結果は、FIG. 3-4のように図示できる。

期末試験成績について 感情と成績の相関に関する結果から、素点を指標とした場合には、無能感とあきらめの抑制的影響が示唆された。また、成績の伸びを指標とした場合には、不愉快・困惑、後悔、おどろき、くやしきの4感情の促進的影響が示唆された。伸びを指標とした場合の結果の方が、研究5の結果(TABLE 3-8)とよく対応している。研究5では、先行する試験成績は、実験操作により40点と一律に設定されていた。したがって、後続の試験成績は、必然的にその40点からの伸びを表すものとなっており、理解可能な結果と言えよう。学習行動は、素点、伸びのいずれを指標とした場合にも、成績との間に正の関連を示した。

感情→行動→成績という因果連鎖を想定することの妥当性を検討するために行われた偏相関分析の結果、感情の影響を取り除いた場合にも、学習行動と期末試験成績との間に正の関連のあることが明らかとなった。

一方、学習行動の影響を取り除いた場合の、感情と期末試験成績の偏相関については、成績の伸びとの相関が示された4感情の内、おどろきに関してのみ有意となり、残る3感情については有意水準に達しなかった。偏相関が有意とならなかった3感情(不愉快・困惑、後悔、くやしき)については、先に、学習行動への影響が確認されており、これらの感情は学習行動を媒介として、間接的に成績と関わっているものと解釈できる。また、ここでの結果は、失敗場面におけるおどろきの感情が、成績に対し直接的な促進的影響を有することを示している。ちなみに、成功場面におけるおどろきの感情は、成績に対し直接的な抑制効果を持つことが明らかとなっている(研究5, 6)。成功・失敗両場面におけ

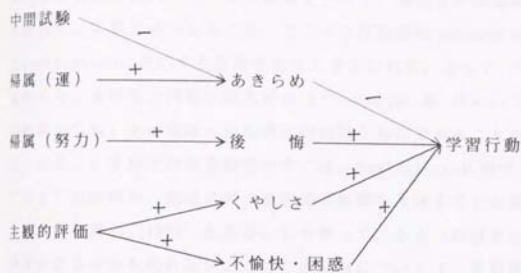


FIG. 3-4 認知→感情→学習行動の因果連鎖 (研究7)
 (———→ : 促進的影響, ———→ : 抑制的影響)

るおどろきの感情が、成績に対して学習行動を媒介としない直接的影響を持つこと、しかもその影響の与え方が喚起場面によって促進（失敗場面）、抑制（成功場面）と正反対であることは注目に値する。なお、単相関では有意な傾向であった無能感について、有意な正の偏相関係数が示された。2章で述べたように、ここでの無能感はいしはhumiliationに対応する感情であると考えられる。そして、Weiner理論からも、本研究と同様の調査研究（Covington & Omelich, 1984b）の結果からも、その成績への影響は抑制的なものであることが予測される。ただし、本邦での調査研究の中には、humiliationに相当する“みじめさ”の感情が、成績に対する促進的影響を及ぼすことを報告しているもの（竹綱ら, 1991）もある。したがって、あるいは欧米とは違った関連があるのかも知れない。ここでの結果については、単相関も有意ではなく、また、この点に関する本邦での研究の蓄積も不十分であることから、性急な結論は下すべきではない。今後の研究において、特に留意して検討のなされる必要があろう。

以上の結果を総合すると、感情は学習行動を規定し、基本的には学習行動を媒介として間接的に成績に影響を与えていた。これらのことから、研究5で導いた感情→行動→成績という因果連鎖を想定することの妥当性は、おおむねにおいて支持されたと考えられる。なお、ここでの結果は、FIG. 3-5のように図示できる。

このように、本研究の結果は、感情の動機づけ機能に関しても、全体としては研究3～5を追認するものであった。被験者の年齢段階、研究方法を異にする両研究間での結果の一致は、達成関連感情が学習行動及び成績に与える影響の安定性を示すものである。

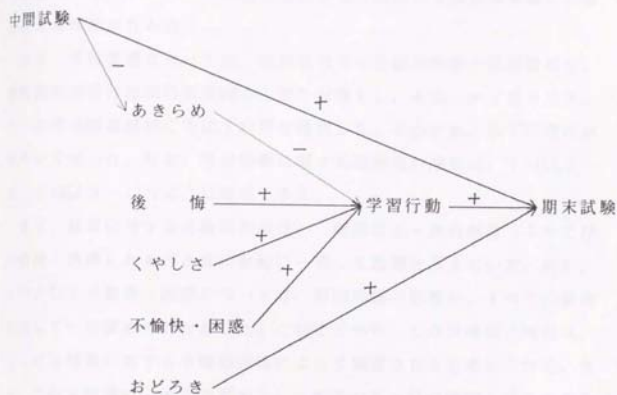


FIG. 3-5 感情→学習行動→成績の因果連鎖 (研究7)
 (—→ : 促進的影響, —→ : 抑制的影響)

3-7 まとめと全体的考察

本章では、Weinerの理論枠組みを参考に、達成関連感情の喚起機構と動機づけ機能について、仮想場面実験及び実際の学業試験場面での調査による検討が行われた。

まず、喚起機構については、結果に対する主観的評価と原因帰属を、達成関連感情の認知的規定因の主要な候補とし、それらが2章で見出した12の達成関連感情に及ぼす影響を検討した。その結果、以下の諸点が明らかとなった。なお、喚起機構に関する諸研究の結果は、TABLE3-16, TABLE3-17のように要約できる。

まず、結果に対する主観的評価は、一般的な正・負の感情（よろこび、不愉快・困惑）とおどろきの喚起に一貫して影響を与えていた。特に、よろこびと不愉快・困惑については、原因帰属の影響が、すべての研究を通して一切認められなかった。このことから、この2感情の喚起は、もっぱら結果に対する主観的評価によって規定されと考えられる。なお、この2感情は、その内容から、一般的な正・負の感情と考えられた。Weinerは、一般的な正・負の感情が、結果に対する主観的評価によってのみ規定されるとしており、本研究の結果は、この点について全面的にWeinerの見解を支持するものである。

また、おどろきへの影響については、それが運などへの帰属を媒介としている可能性も考慮された。しかし、研究6、7において、原因帰属の影響を差し引いた場合にも影響が認められたことから、直接的効果の存在が確認された。

なお、本研究では、結果に対する主観的評価について、「事前の予想点と実際の得点とのずれに基づく主観的な成功・失敗の程度判断」と新たに定義し、実験操作や測定法も独自に開発した。これを用いた検討結

TABLE 3-16 喚起機構に関する結果の概要

	結果に対する主観的評価				原因帰属			
	研究4	研究5	研究6	研究7	研究3	研究5	研究6	研究7
成功場面								
よろこび	↑	↑	↑	—				—
おどろき	↑	↑	↑	—	運 ↑		運 ↑	—
統制感・向上心				—	努力 ↑	努力 ↑	努力 ↑	—
承認への期待		↑	—	—	他者 ↑	他者 ↑	—	—
優越感			—	—	他者 ↓			—
失敗場面								
不愉快・困惑	↑	↑	—	↑			—	
無能感		↑	—	↑	能力 ↑	能力 ↑	—	能力 ↑
罰の予感			—	↑			—	
後悔			—		努力 ↑	努力 ↑	—	努力 ↑
おどろき	↑	↑	—	↑	努力 ↑	他者 ↑	—	
くやしき		↑	—	↑	努力 ↓	他者 ↓	—	
あきらめ	↓	↓	—		他者 ↓	他者 ↓	—	運 ↑

- ① ↑は、促進的影響（5%水準で有意）を、↓は、抑制的影響（5%水準で有意）を示す
 研究6、7については、重回帰分析（標準偏回帰係数）と相関係数の双方で有意となったものを示した
 ② —は、該当するデータの無いことを表わす

TABLE 3-17 原因帰属と達成関連感情

原因帰属	影響の与え方	成功感情	失敗感情
努力	促進	統制感・向上心 3, 5, 6	後悔 3, 5, 7
	抑制		くやしき 3
能力・適性	促進	承認への期待 5	無能感 3, 5, 7
	抑制		
他者	促進	優越感 3	おどろき 5
	抑制	おどろき 3, 6	あきらめ 3, 5
運	促進		あきらめ 7
	抑制		

各感情の右側の数字は、その結果が示された研究番号を表わす

果は、上記のように、理論的予測とも一致するものであった。これは、提案した定義や操作・測定法の妥当性を支持するものと言える。

次に、原因帰属は、一般的な正・負の感情と罰の予感以外のすべての感情に影響を与えていた。この内、能力・適性帰属と無能感の関連、外的（他者、運）帰属とおどろきの関連は、Weiner理論の予測や、欧米での知見と一致するものである。また、誇りの感情に相当すると考えられた、統制感・向上心と優越感、内的（努力）帰属下で促進され、外的（他者）帰属下で抑制されていた。これも、Weiner理論から予測される結果である。一方、欧米とは異なるものとしては、あきらめが運帰属により促進され、他者帰属により抑制されるという結果が得られた。欧米では、あきらめは、無能感と同様に、能力・適性帰属によって導かれるとされる。また、本研究ではじめて検討された後悔は、努力帰属によって促進されることが明らかとなった。なお、統制感・向上心、優越感、後悔の3感情については、すべての研究を通して、結果に対する主観的評価及び客観的成績の影響が一切認められなかった。このことから、これら3感情が、もっぱら原因帰属によって規定されることが明らかとなった。

以上のことから、Weinerら（1978, 1979）が提唱した結果依存・帰属依存という喚起機構による達成関連感情の分類の観点は、少なくとも、六つの感情については有効であると考えられる。すなわち、結果に対する主観的評価によってのみ規定されていた、よろこび、不愉快・困惑、罰の予感は、結果依存の感情の条件に適合する。特に、よろこびと不愉快・困惑は、内容的にも一般的な正・負の感情を表すものであり、Weinerの見解と一致する。他方、原因帰属からのみ影響を受けていた統制感・向上心、優越感、後悔の3感情は、帰属依存の感情と言える。前述

のように、統制感・向上心と優越感は、誇りの感情の持つ2側面を表わす。Weiner (1979) は、典型的な帰属依存感情として、誇りに代表される自尊感情を挙げており、ここでの結果は、彼の見解と整合的なものである。以上のことは、TABLE3-18のようにまとめられる。

結果に対する主観的評価と原因帰属の交互作用は、一切認められなかった。このことから、両者の感情への影響の与え方は、相互作用的なものではなく、それぞれが独立に各感情の喚起に関わることが明らかとなった。

次に、動機づけ機能については、Weinerの主張する認知→感情→行動という因果連鎖を想定することの妥当性を検討課題とした。そして、学習行動と成績の2つの指標を用い、12の達成関連感情の動機づけ機能を検討した。その結果、以下の諸点が明らかとなった。なお、感情の動機づけ機能に関する諸研究の結果は、TABLE3-19のように要約できる。

まず、学習行動は、よろこび、統制感・向上心、不愉快・困惑、後悔、くやしきの5感情から、一貫して促進的影響を受けていた。また、あきらめは、学習行動を抑制していた。認知については、基本的には感情を媒介として学習行動に間接的に影響を与えていた。特に、結果に対する主観的評価の直接的影響は、すべての検討を通して一切認められていない。これらのことから、Weinerの主張する認知→感情→行動という因果連鎖を想定することの妥当性は、達成領域においても十分支持されることが明らかとなった。

一方、成績に対して、感情は、基本的には学習行動を媒介として間接的に影響を与えていた。唯一の例外は、おどろきの感情に関するもので、成績に対し直接的に、成功場面では抑制的影響(研究5)を、失敗場面では促進的影響(研究7)を与えている可能性が示された。これらのこ

TABLE3-18 帰属依存の感情と結果依存の感情

規定因	成功感情	失敗感情
努力帰属（促進）	統制感・向上心	後悔
他者帰属（抑制）	優越感	
結果依存（促進）	よろこび	不愉快・困惑 罰の予感

TABLE3-19 感情の動機づけ機能に関する結果

	学 習 行 動			成 績		
	研究4 ^a	研究5 ^b	研究7 ^a	研究5 ^a	研究6 ^c	研究7 ^c
成功場面						
よろこび	↑	↑	—	↑	—	—
おどろき			—	↓	(↓)	—
統制感・向上心	↑	↑	—	↑	(↑)	—
承認への期待		↑	—	↑		—
優越感			—			—
失敗場面						
不愉快・困惑	↑	↑	↑	↑	—	↑
無能感					—	
罰の予感					—	
後悔	↑	↑	↑	↑↑	—	↑
おどろき					—	↑
くやしき	↑	↑	↑	↑	—	↑
あきらめ	↓	↓	↓	↓	—	↓

①↑: 促進的影響

↓: 抑制的影響

↑: 学習行動を媒介とした間接的な促進的影響

↓: 学習行動を媒介とした間接的な抑制的影響

②—は、該当するデータのないことを表わす

③ a: 相関係数と重回帰分析の双方において、結果が有意となったものを示した

b: 相関係数において、結果が有意となったものを示した

c: 相関係数(伸び)と中間試験の影響を取り除いた偏相関係数の

双方において、結果が有意となったものを示した

④研究6では、学習行動に関するデータを得ていない

とから、学業達成場面における動機づけ過程について、Weinerの主張を拡張し、認知→感情→行動→成績という因果連鎖を想定することが可能であると考えられた。

なお、本章の検討を通して、研究方法論に関し、次のことが明らかとなった。仮想場面を用いた実験に対しては、現実の達成場面での現象を反映していないのではないかと批判がある (McFarland & Ross, 1982)。しかし、本研究においては、仮想場面実験の結果と実際の学業試験場面での調査研究の結果はかなり一貫していた (TABLE 3-16, 3-19参照)。したがって、しばしば危惧されるように、仮想場面での検討が、実際の達成場面での現象を反映していないとは考えにくい。

第4章 達成関連感情の特徴と構造

従来、達成関連感情に関する研究は、Weiner理論の影響の下でなされたものがほとんどであった。したがって、Weiner理論の関心の方向、すなわち達成関連感情の喚起機構、特に原因帰属の及ぼす影響を検討課題とするものがその大多数を占めている。このことは、裏返せば、喚起機構以外の事柄、例えば各感情の特徴や感情経験全体の構造などが、達成関連感情研究においては主要な関心事ではなかったことを意味する。感情の特徴づけに関して、Weinerは、喚起機構上の特質に基づく、結果依存-帰属依存という分類概念を提唱しており、その妥当性も限定つきながら確認された(3章)。しかし、感情の特徴づけは、喚起機構の観点からのみなし得るものではないし、またそれだけで十分であるとも言えない。

一方、伝統的な感情理論には、Weiner理論と同様、喚起機構を主要な関心事とするもの(Arnold, 1960; Cannon, 1932; James, 1890; Lazarus, 1968; Schachter, 1964; Valins, 1966など)以外に、感情の特徴・構造をテーマとする理論群(Ekman, 1955; Mehrabian, 1980; Nowlis, 1965; Plutchik, 1962, 1980; Schlosberg, 1954; Tomkins, 1962, 1963; Watson & Tellegen, 1985; Woodworth & Schlosberg, 1954)がある。そして、これらが、感情経験の理解において、喚起機構研究と同等あるいはそれ以上の多大な貢献をしてきたことは周知の通りである。達成関連感情研究において喚起機構がもっぱら問題とされ、特徴や構造が検討されてこなかったのは、それが意味がないからではない。それは、Weiner理論の強い影響下で研究が進められたという、研究史上の経緯によるものと推測される。このように考えるならば、達成関連感情の特徴や構造を多面的に検討することは、達成関連感情の

理解において新たな視座を提供する可能性を秘めている。達成関連感情の特徴や構造の検討は、喚起機構や動機づけ機能の解明と並ぶ重要な課題の一つと言える。

このような問題意識から、本研究では、以下の四つの観点から達成関連感情の特徴・構造について検討を行う。

①パーソナリティからみた特徴：すでにその特質がよく知られているいくつかのパーソナリティ特性を手がかりに、各達成関連感情の特徴を描きだす。さらに、相互の類似点と相違点を検討することで、達成関連感情の構造について考察する。

②内包的意味からみた特徴と構造：パーソナリティという外的基準との関連による検討とは対照的なのが、各感情が持つ内包的意味という観点からの考察であろう。ここでは、SD法を用い、Osgoodにおける評価、活動性、力量の3次元に対応した視座から、達成関連感情の特徴・構造に関する探索的検討を行う。

③喚起強度からみた特徴：各感情は質的な種類の違いという観点から特徴づけられると同時に、その量的な側面、すなわち喚起強度における違いという観点からも特徴づけられよう。

④関係構造による検討：各感情相互の関係性の観点から、達成関連感情全体の構造を検討する。具体的には、研究2で得られた評定データをもとにクラスター分析を行い、達成関連感情の関係構造について、これを階層的に表現することを試みる。

4-1 パーソナリティからみた達成関連感情の特徴*

本節では、パーソナリティ特性と12の達成関連感情との関連を検討した三つの研究を報告する。

まず、パーソナリティ特性との関連において達成関連感情を特徴づけていくことの可能性を探るべく、全般的で多面的、包括的なパーソナリティ尺度（YG性格検査）を用い、達成関連感情との関係を探索的に検討した（研究8）。

これに引続いて、研究9、10では、より達成に関連の深い三つのパーソナリティ特性との関係を調査した。具体的には、研究9において達成動機との関連を、研究10において達成にまつわる自己認知としてLocus of control及びself-esteemとの関連を検討した。

4-1-1 YG性格検査におけるパーソナリティ特性からみた特徴 （研究8）

目 的

パーソナリティ特性との関連において達成関連感情相互の類似点や相違点を検討し、各達成関連感情を特徴づけていくことができるか、その可能性を探る。そのために、まず、全般的で多面的、包括的なパーソナリティ尺度を用い、達成関連感情との関係を探索的に検討する。

* 本節の一部は、“奈須正裕 1993 パーソナリティからみた達成関連感情の特徴 神奈川大学心理・教育論集, 11, 14-28.”の中で報告した。

方 法

調査対象 専門学校1年生64名

調査内容 以下の二つについて、調査を実施した。

①達成関連感情 研究2で作成した達成関連感情測定尺度を用いた。

②パーソナリティ 全般的で多面的、包括的なパーソナリティ特性の測定のために、Y G性格検査を用いた。

手続き 調査は、すべての調査内容を一つのブックレットの形に整えて配付し、集団式、無記名で実施された。実施場所は専門学校の講義室。所用時間は約30分であった。

結果と考察

達成関連感情とパーソナリティとの関連を検討するため、12の達成関連感情とY G性格検査の12の下位尺度間の相関係数を算出した。結果をTABLE4-1に示す。

TABLE4-1より、感情ごとに結果を見ていく。

まず、よろこびについては、S因子（社会的外向）との間に有意な正の相関が示された。よろこびは、五つの成功感情の中で最も喚起強度が高い感情であると予測される。よろこびは、成功したことを素直に肯定し、成功によってもたらされた強い快な状態の発露としての特徴を持つと考えられる。したがって、感情がなんらかの言語的・身体的行動によって外的に表現され、他者に伝達される可能性も高いと推測される。そのようなストレートで強い感情の喚起傾向と、社交的で派手好きなパーソナリティ特性の間に関連があることは納得のいくところであろう。

次に成功時のおどろきについては、D因子（抑鬱性）、C因子（回帰性傾向）、I因子（劣等感）、O因子（客観的でないこと）との間に有意な正の相関が、またG因子（一般的活動性）及びA因子（支配性）と

TABLE4-1 YG性格検査の性格特性と達成関連感情 (N=64)

	D	C	I	N	O	Co	Ag	G	R	T	A	S
成功場面												
よろこび	.03	.15	.00	-.03	.01	-.14	.18	.11	.14	.10	.11	.25*
おどろき	.42**	.28*	.37**	.08	.46**	.21	.06	-.25*	.03	.03	-.28*	-.24
統制感・向上心	.12	.24	.12	.04	.05	-.34**	.07	.08	.02	-.02	.07	.04
承認への期待	.04	.02	.14	-.17	-.08	-.32**	-.06	-.03	.02	.09	.03	.05
優越感	.00	.21	.10	.09	-.11	-.04	.13	.14	.17	.02	-.05	.07
失敗場面												
不愉快・困惑	.17	.23	.35**	.12	.19	-.14	-.10	-.16	.01	-.10	-.13	-.07
無能感	.27*	.17	.44**	.12	.15	.03	-.12	-.22	-.07	-.12	-.18	-.25*
罰の予感	.26*	.15	.40**	.04	.10	.01	-.09	-.24	-.00	-.02	-.22	-.18
後悔	.08	.10	.13	-.04	.01	-.27*	.04	-.03	.11	-.03	.06	.10
おどろき	.20	.25*	.36**	.09	.17	-.02	.10	.00	.16	-.19	-.04	-.05
くやしき	.18	.22	.28*	.05	.13	-.11	.12	.05	.18	-.05	.05	.05
あきらめ	.07	.14	.07	.13	.05	.19	.13	.06	.11	.01	-.03	.11

※各尺度の信頼性は、Spearman-Brownの折半法による信頼性係数で、

D : .92 C : .85 I : .88 N : .85 O : .85 Co : .85

Ag : .70 G : .91 R : .85 T : .82 A : .89 S : .89

* $p < .05$ ** $p < .01$

の間に有意な負の相関が示された。成功した場合にそれを「意外だ」と感じ、おどろきの感情を抱く傾向は、失敗することを常に予測し、また無意識に期待していることを暗示している。そして、その背後には、自己の過小評価や悲観的態度、積極性がなく追従的な傾向などが存在すると考えられる。D因子、I因子との間に認められた正の相関、G因子、A因子との間に示された負の相関は、この理解に対応する。また、成功に対しておどろきを感じるということは、せっかくの成功を例外的、偶発的な出来事として処理することを伴う。そしてそれは、成功という事実をきっかけに自己を肯定し、成功への期待を向上させ、課題に積極的に関わっていくといった現実的で適応的な対応の可能性を閉ざしてしまいかねない。O因子との間の正の相関はこのことを示唆している。なお、気分の著しい変化やおどろきやすさを表すC因子との関連は当然のものであり、裏返せば、本尺度の妥当性を示唆する結果でもある。

統制感・向上心と承認への期待に関しては、いずれもCo因子（協調的でないこと）との間に負の相関が示された。Co因子の得点が低い、すなわち不満感がなく開放的で現状肯定的な傾向と、「がんばったかいがあった」と自己を肯定し、「やればできるんだなあ」「今度もがんばろう」と事態を発展的に見ることに関連のあることは、十分理解できる。一方、承認への期待は、先生や親といった他者との良好な人間関係が基盤となってはじめて喚起される感情と思われる。それゆえ、協調的で開放的な人間関係や対人信頼感の高さを表す低Co因子傾向との間に関連が示されたのであろう。

成功感情の内、残る優越感に関しては、特に有意な相関は見出されなかった。

失敗感情については、7感情中、不愉快・困惑、無能感、罰の意識、

おどろき、くやしきの5感情に関して、I因子（劣等感）との間に正の相関が認められたのが、まず特徴的である。このことから、失敗時に喚起される感情の基調が、劣等意識や自信の喪失であることがうかがえよう。

I因子以外との関連では、まず無能感について、D因子（抑鬱性）との間に有意な正の相関が、またS因子（社会的外向）との間に負の相関が示された。無気力で悲観的なパーソナリティ特性を有する人は、「がんばってもだめなんだ」という無能感の感情を抱きやすいのであろう。また、無能感は、失敗に際してその不満を外的に発散するのではなく、自己を卑下し否定する方向で、自己の内側に向かって発せられる感情と考えられる。S因子との間の負の相関は、無能感のこの内向的特質を示すものと解釈できる。

罰の予感についても、無能感と同じくD因子（抑鬱性）との間に有意な正の相関が認められた。失敗に際して「先生（親）におこられる」などと罰を予感することは、当然憂鬱なことであると推測される。また罰の予感には「先生（親）に申し訳ない」という罪悪感ないしはうしろめたさの感情が含まれており、D因子との相関には、この側面が寄与しているのかもしれない。

後悔に関しては、Co因子（協調的でないこと）との間の負の相関が有意となった。低いCo因子得点が見す開放的で現状肯定的な傾向と、失敗に対しても「がんばればもっとやれたのに」と自己を肯定し、「がんばらなければ」「今度はがんばろう」と将来へ向かって前向きな姿勢をとる傾向に関連のあることは理解できる。後悔は、自己の努力への信頼、状況への積極的な態度などの点で、成功場面における統制感・向上心と対をなす感情と思われる（3章）。ここでの結果は、パーソナリテ

特性との関連においても、両者に共通性があることを示している。

失敗時のおどろきとC因子（回帰性傾向）との間の有意な正の相関は、気分の変化やおどろきやすさを表すというC因子の定義からして当然の知見と言える。この関係は、成功時のおどろきについて見出されたのと同様のものである。ちなみに、12の達成関連感情の中で、C因子との間に有意な相関が示されたのはこの二つのみであった。このことから、成功・失敗という場面には独立に、おどろきの感情の喚起傾向と回帰性傾向との間に一貫した関連のあることが明らかになった。

なお、あきらめについては、12の特性のいずれとの間の相関も有意水準には達しなかった。

以上の結果から、まず成功時のおどろきは、抑鬱傾向や劣等感の強さ、客観性、現実性、活動性のなさといった、不適応的なパーソナリティ傾向との関連を示す、非常に特徴的な感情であることが明らかとなった。3章でも、成功場面におけるおどろきの感情には、動機づけを抑制するはたらきのあることが示されている（研究6）。ここでの結果は、これと整合的に理解し得るものと言える。一方、失敗時のおどろきに関しては、劣等感との関連こそ認められたものの、他の不適応的傾向との間にはなんら明確な関連を見出し得なかった。ちなみに、劣等感は、五つの失敗感情と関連を持つ、いわば失敗感情全体の基調を指し示す特性である。失敗時のおどろきと劣等感との相関をこの点に帰着させて考えるならば、両場面におけるおどろきの対比はかなり明確なものなる。その一方で、あくまでもおどろきの感情であることの共通性を主張するように、回帰性傾向との関連は双方ともに示された。これらの結果は、おどろきの感情としての基本的色彩の存在を示唆すると同時に、喚起される場面によって、大きくその意味合いを異にすることを示すものと解釈できる。

従来の研究では、おどろきは成功・失敗両場面を通じて、外的帰属に導かれて喚起されるという点のみが問題とされ、むしろその共通性が強調されてきた (Weiner et al, 1978)。これに対し、本研究の結果からは、二つのおどろきの感情について、一定の共通性の存在とともに、異なる特徴を有する、ある意味でまったく別の感情として検討する必要があることが示された。

次に、七つの失敗感情の内、五つの感情までが I 因子 (劣等感) との間に比較的はっきりした関連 (.28～.44 の相関) を示したことから、失敗時に喚起される感情の基調が劣等意識や自信の喪失であると考えられた。

また、努力帰属との関係 (研究 3, 5～7) や、動機づけへの促進的影響 (研究 4～7) などの共通性が示されている統制感・向上心と後悔の 2 感情について、ともに Co 因子 (協調的でないこと) との間に負の関連のあることが明らかとなった。不満感がなく開放的で現状肯定的なパーソナリティ傾向と、統制感・向上心及び後悔の感情の喚起傾向とが関係しているというのである。喚起機構や動機づけ機能において共通な特質を有し、対をなすと推測された 2 感情が、パーソナリティ特性との関係においても共通の特徴、それも適応的と思われる傾性との関連を示したことは非常に興味深い。

以上見てきたように、パーソナリティとの関係性の視点から達成関連感情を特徴づけ、整理していくことは、達成関連感情の理解をより豊かに、そして立体的にしていくのに有益な一手段であると考えられる。そこで研究 9, 10 では、より達成に関連の深いパーソナリティ特性との関係を検討し、さらに鮮明に各達成関連感情の特徴を浮び上がらせることを試みる。具体的には、研究 9 において達成動機との関連を、研究 10 に

おいて達成にまつわる自己認知との関連を検討する。

4-1-2 達成動機からみた特徴（研究9）

目 的

達成関連感情と達成動機との関係を探索的に検討する。一般に、達成動機の高い者ほど、成功・失敗に際して、感情がより強く喚起される傾向のあることが予測される。しかし、従来の研究では、感情の具体的内容、その詳細な部分については、ほとんど検討されてこなかった。そこで、ここでは、12の達成関連感情のいずれが達成動機と連動するのか、また達成動機とは関連のない感情はないのか、あるいは達成動機と負の関係にあるものはないのかといったことを検討課題とする。そして、そこから各達成関連感情の特質について考察を試みる。

方 法

調査対象 大学2、3年生64名

調査内容 以下の二つについて、調査を実施した。

①達成関連感情 研究2で作成した達成関連感情測定尺度を用いた。

②達成動機 堀野・森（1991）が作成した達成動機尺度を用いた。24項目7段階評定の尺度で、自己充實的達成動機と競争的達成動機という二つの側面から達成動機を測定する。

達成動機研究は、Murray（1938）が心因性欲求のリストの中に達成欲求を位置づけたことに端を発する。Murrayのリストにおける“達成”の意味は、“むずかしいことを成し遂げること。自然物・人間・思想に精通し、それらを処理し、組織化すること。これをできるだけ速やかに、できるだけ独力でやること。障害を克服し、高い標準に達すること。自己を超越すること。他人と競争し他人をしのぐこと。才能をうまく使っ

て自尊心を高めること”と、かなり多面的、複合的なものであった。堀野(1987)、堀野・森(1991)は、達成動機概念の理論的・実証的再検討を試みた。その結果、達成動機の主要な2側面を、自己充實的達成動機と競争的達成動機と名づけ、これを測定する尺度を開発した。自己充實的達成動機とは、“他者・社会の評価にはとらわれず、自分なりの達成基準への到達をめざす達成動機”である。他方、競争的達成動機は“他者をしのぎ、他者に勝つことで社会から評価されることをめざす達成動機”と定義される。なお、堀野(1987)によると、達成動機という構成概念はそもそもは多面的なものであるが、これまでの研究史上には、競争的側面への過度な偏重が、支配的な傾向として存在する。そして、従来の諸研究において達成動機と呼ばれたものの多くが、実際には競争的達成動機を取り扱っていたのではないかと指摘している。

手続き 調査は、すべての調査内容を一つのブックレットの形に整えて配付し、集団式、無記名で実施された。実施場所は大学の講義室。所用時間は約20分であった。

結果と考察

達成動機尺度について、下位尺度ごとに対応する項目の得点を合計し項目数で除した値を求め、各尺度得点とし、それをもとに達成関連感情との相関係数を算出した。12の達成関連感情と達成動機尺度の二つの下位尺度間の相関係数をTABLE 4-2に示す。

TABLE 4-2より、まず成功感情に関しては、よろこびと優越感の2感情と競争的達成動機との間に、有意な正の相関が示された。また、承認への期待と自己充實的達成動機との間に有意な負の相関が示された。

よろこびの感情は、研究8でも述べたように、成功によってもたらされた強い快な状態のストレートな発露としての特徴を持つ、相対的に単

TABLE 4-2 達成動機と達成関連感情 (N=64)

	自己充實的 達成動機	競争的 達成動機
成功場面		
よろこび	.21	.32**
おどろき	.06	.04
統制感・向上心	.15	.10
承認への期待	-.26*	.22
優越感	-.04	.45**
失敗場面		
不愉快・困惑	.26*	.25*
無能感	-.08	.16
罰の予感	-.05	.33**
後悔	.47**	.18
おどろき	.00	.33**
くやしき	.30*	.39**
あきらめ	-.20	.04

※堀野・森(1991)によると、各尺度の信頼性は、

Spearman-Brownの折半法による信頼性係数で

自己充實的達成動機：.87

競争的達成動機：.91

* $p < .05$ ** $p < .01$

純で喚起強度の高い感情と考えられる。自分が独自に形成した目標と格闘して、それを成し遂げた場合もさることながら、競争する相手の動きいかんでどうなるのか見当がつかないという状況を経て成功を勝ち取った場合の方が、緊張状態からの開放による強い快状態が導かれやすいのではないだろうか。

また、研究2でも述べたように、優越感は、誇りの感情の内、その競争的な側面に対応するものであると予測された。ここでの結果は、この予測を支持するものである。と同時に、従来指摘されてきた達成動機と誇りとの関係が、達成の中でも特にその競争的な側面により深く関わるものであったことを示唆するものと言える。このことは、ひるがえって、従来の達成動機概念ひいては達成動機研究が、ややもすればその競争的な側面に偏りがちであったとする堀野（1987）の見解と一致する。なお、誇りの自己充実的側面を示すと解釈された統制感・向上心については、自己充実的達成動機との関連が予測されたが、ここでは明瞭な関連は見出せなかった。

承認への期待と競争的達成動機の間認められた負の関連は、達成動機と感情の関係が、必ずしも正の関係ばかりではないことを示すものとして興味深い。このように、感情の種類や達成動機の側面によって、逆転することもあり得るのである。他者の評価にとらわれず、自分なりの達成基準への到達をめざす動機の高い者が、成功時に「先生（親）にほめられる」という承認への期待の気持ちを感じにくいというのは、十分あり得ることであろう。

一方、失敗感情に関しては、自己充実的達成動機について、不愉快・困惑、後悔、くやしきの3感情との間の正の相関が有意水準に達した。この内、不愉快・困惑とくやしさについては競争的達成動機との間にも

有意な正の相関が示されている。したがって、達成の基準が自分独自のものであろうと他者との相対的關係であらうと、達成することを希求する傾向の高い者であれば、失敗を「情けない」「ショック」なことと感じ、「がっかり」したり「くやしい」気持ちを抱いたりしやすいのだと考えられる。

これと対照的に、後悔の感情は、自己充實的達成動機との間においてのみ関連が示された。そして、この .47 という値は、今回得られた相関係数の中で最も高い。自分の内的基準に照して結果の成否を判断する場合には、失敗しても他人の思いがけない優越などの所為にできず、自己の怠慢や不十分さが露呈してしまい、そのことを直視せざるを得ないのであろう。また、後悔という感情の持つ内省的特質は、自己充實的達成動機に含まれるであらう、厳しく自己を見つめる傾向性と通底するものと推測される。

後悔とは逆に、競争的達成動機との間にのみ有意な相関が認められた失敗感情は、罰の予感とおどろきの二つである。

失敗に際して、それを「信じられない」ことと感じ、おどろくのは、成功・失敗の評価が外的な何者かによってなされる場合、あるいは他人の動きによって成功・失敗が左右されてしまうため、あらかじめの予測があてにならない場合に典型的なことと思われる。競争的達成動機の高い人は、そのような状況で成功することに関心があるのであり、両者に関連のあることは納得のいくところであらう。おどろきのこのような特質は、先に述べた後悔の感情と対照的である。なお、同じおどろきの感情でも、成功時のおどろきについては、達成動機の2側面との間に特に明確な関連は見出されなかった。研究8で明らかになったように、成功時のおどろきは、抑鬱傾向や劣等感の強さ、客観性、現実性、活動性の

なさといった、不適応的な特性と関連する感情である。したがって、それが自己充実的であれ、競争的であれ、およそ達成への積極さとは無関係なものと推測される。成功時のおどろきは、その特質において、むしろ失敗時の無能感やあきらめに近いと考えられよう。この解釈を裏づけるように、無能感とあきらめに関しても、達成動機の2側面との関連は見出されていない。

罰の予感に関しては、競争的達成動機との間の正の相関係数が有意水準に達した。社会から評価され賞賛されることこそを達成の意味と見なし、それを希求する傾向の強い人ほど、失敗に対し「先生（親）におこられる」と感じ、うしろめたさ（「先生（親）に申し訳ない」）を感じる傾向が強いという結果である。罰の予感は、承認への期待と対をなす感情と考えられるが、ここで見出された、承認への期待と自己充実的達成動機との負の関連、罰の予感と競争的達成動機との正の関連というパターンは、達成動機の2側面との関連において、この2感情が類似の特質を持つことを示している。

以上、自己充実的と競争的という達成動機の2側面の視点から、達成関連感情の特質について検討を加えてきた。堀野（1987）は、従来の達成動機概念は、実際には主に競争的達成動機を意味するという。だとすれば、よろこび、優越感、不愉快・困惑、罰の予感、おどろき、くやしきの6感情に示された正の有意相関は、達成動機が基本的には感情喚起と正の関係にあるという一般的見解を支持する結果と言える。しかし、同時に、達成動機をその本来の意味に沿って多面的にとらえ、感情についても、実像のない一般的なものを想定するのではなく、個別に見ていく時、様子は若干違ってくる。具体的な感情の種類や達成動機のどの側面を問題とするかによって、両者の間にはかなり複雑な関係があるので

ある。特に、成功に際して他者からの承認を期待する感情が、自己充実
的な達成動機と負の関係を示したことや、後続の達成行動を促す不愉快
・困惑、後悔、くやしさ（研究4、5、7）と自己充実の達成動機との
間に正の関係が示されたことは注目に値する。

4-1-3 Locus of control及びself-esteemからみた特徴（研究12） 目 的

達成にまつわる自己認知と達成関連感情の関連を探索的に検討する。
達成動機づけへの認知理論的アプローチ、さらにはそこで取り上げられ
る認知変数は、表面的には多種多様である。しかし、多くの認知的動機
づけ理論が、その理論構築上の一般構造としては期待×価値モデルを採
用している。そして、多種多様な認知変数のほとんどは、期待に関する
ものと価値に関するものに大別して整理し解釈することが可能である
（鎌原・山地・奈須・村上・鹿毛、1987；奈須，1990b）。そこで、こ
こでは、期待及び価値に関する変数を特性的に扱ったものの内、最も代
表的と考えられる2変数を取り上げ、達成関連感情との関連を検討する。
具体的には、期待に関して、Rotter（1966）が提唱したLocus of con
trol（以下、LOCと略記する）を、価値に関してself-esteem（以下、
SEと略記する）を考察対象とした。

方 法

調査対象 大学2年生70名

調査内容 以下の三つについて、調査を実施した。

①達成関連感情 研究2で作成した達成関連感情測定尺度を用いた。

②LOC 鎌原・樋口・清水（1982）が作成したLOC尺度を用いた。

18項目からなる4段階評定の尺度である。

③ S E S E の測定には 2 種類の尺度を用いた。Rosenberg (1965) 作成、星野 (1970) 邦訳の 10 項目 4 段階評定の尺度 (以下、S E I 尺度と略記する) と、Janis & Field (1959) 作成、遠藤・安藤・冷川・井上 (1974) 邦訳の 23 項目 5 段階評定の尺度 (以下、S E II 尺度と略記する) である。

手続き 調査は、すべての調査内容を一つのブックレットの形に整えて配付し、集団式、無記名で実施された。実施場所は大学の講義室。所用時間は約 30 分であった。

結果と考察

L O C 尺度と二つの S E 尺度について、それぞれ全項目の得点を合計し項目数で除した値を求め、各尺度得点とし、それをもとに相関係数を算出した。12 の達成関連感情と L O C 尺度及び二つの S E 尺度間の相関係数を TABLE 4-3 に示す。

TABLE 4-3 より、まず L O C については、統制感・向上心と後悔の 2 感情との間の正の相関及び、無能感とあきらめの 2 感情との間の負の相関が有意水準に達した。

努力を肯定し、結果をさらによくしていくために積極的な行動を採ろうとする統制感・向上心、努力不足と失敗とを関連づけ、今後の積極的行動によって事態を改善していこうとする後悔と、L O C との間に正の相関が認められたことは、十分に理解できる。この 2 感情については、努力帰属との正の相関が報告されており (研究 3, 5~7), L O C 概念の持つ帰属的側面から考えても、ここでの結果は従来の知見と整合的なものである。むしろ、この 2 感情は、達成場面における L O C 概念、すなわち「自身の行動による達成結果の統制可能性の期待」に伴う感情的要素を、具体的に日常的な感情表現のレベルでとらえたものと意味づ

TABLE4-3 LOC, SEIと達成関連感情 (N=70)

	LOC	SEI	SEII
成功場面			
よろこび	.18	.11	-.06
おどろき	-.09	-.25*	-.18
統制感・向上心	.28*	.21	.08
承認への期待	.01	.10	-.16
優越感	-.11	.16	-.08
失敗場面			
不愉快・困惑	.00	-.03	-.22
無能感	-.30*	-.56**	-.52**
罰の予感	-.13	-.08	-.24*
後悔	.44**	.11	.02
おどろき	-.19	-.06	-.15
くやしさ	.16	.12	-.06
あきらめ	-.27*	-.15	-.14

※各尺度の信頼性は、

LOC: $\alpha = .87$ (鎌原・樋口・清水, 1982)

SEI: $\alpha = .86$ SEII: $\alpha = .90$

(原著に信頼性係数の記載がないので、

本研究データから算出した)

* $p < .05$ ** $p < .01$

けることができるかもしれない。このような感情的要素は、通常“有能感”と称せられることが多いが、その詳細な分析や検討は、少なくとも体系的には十分に行われていない。ここでの結果は、統制感・向上心と後悔の2感情が、有能感の中心的部分をなすものであり、成功・失敗の各場面において喚起される具体的な感情内容をよく表しているのではないかとの可能性を示唆している。

一方、無能感との間に示された負の関係は、外的統制型、すなわち自身の行動と結果が随伴しないと感じている人ほど、失敗に際して劣等感や抑鬱的な感情の喚起が強いことを示している。これは、Seligman (1975) の学習性無力感理論 (learned helplessness theory) から予測されることである。無能感が、期待変数との関連において、文字通り、上記の有能感と対極の位置にある感情であることを示している。

あきらめについては、自分の努力や行動によって結果が好転するとは考えない外的統制型において、どんな結果になってもそれは「しかたがない」ことであり、「こんなものだろう」と思わざるを得ないのだと解釈できよう。さらに、たとえ不満を感じたところで自分にはなすべがないのだから「まあいいや」と不本意ながらも納得した方が、その場においては適応的だとも言える。

一方、SEについては、まず無能感との間の負の相関が二つの尺度とも有意水準に達した。さらに、SEⅠと成功時のおどろきとの間、SEⅡと罰の予感との間に有意な負の相関が認められた。

SEと無能感との間に示された負の関係は、SEが「自己の価値に対する知覚」(遠藤ら, 1974)を表す構成概念であることから当然予測されるところと言える。性格特性のレベルにおいて、自己の価値に懐疑的で、常に満足度の低い人は、失敗という具体的場面に直面した際にも

「自分はなんてだめなやつなんだ」と感じ「劣等感」を抱きやすいのであろう。無能感については、上述のようにL O Cとの間にも負の関係が確認されている。これで、この感情が、期待と価値の両側面において、自己の現在のあり方に対する否定的信念と関連を持つことが明らかとなった。

成功時のおどろきは、研究8で示されたように、多くの不適応的なパーソナリティ特性と関連を持つ、成功感情の中では異色の存在と言える。成功を意外なことと感じおどろくことの背景には、成功することが自身にとって普通のことでなく、期待もしていないという状態が暗示されている。一方、SEは成功・失敗経験の関数（James, 1890）であり、自己の要求する水準に到達できるかどうかという自信を表す。失敗を多く経験し、自身の要求することはどうせ実現されないという認知を持っている低SEの人は、達成場面においても失敗を予測しやすく、したがって成功時にはおどろきの感情を感じやすいのであろう。

罰の予感との間に認められた負の関係については、Coopersmith (1957) の次のような見解をもとにして解釈できそうである。Coopersmithによると、SEの高さは、個人が彼の人生において重要な他者から受け取っている尊敬、受容、関心を寄せられた取り扱いの量に影響を受ける。つまり、人は他者から価値づけられているように自分自身を価値づけるのである。だとすれば、SEの低い人は重要な他者から否定的な取り扱いを受けた経験が多い、あるいはそう認知しているということになる。達成場面で考えた場合、重要な他者からの否定的な取り扱いの最も典型的なものが罰せられることであろう。つまり低SEの人は、罰せられた経験が多い、あるいはそう認知している度合いが強い人であり、したがって失敗に際しても罰を予感しやすいのだという解釈が成り立つのであ

る。

以上、LOC及びSEとの関係性の視点から、達成関連感情の特質について検討を行ってきた。LOCについては、統制感・向上心及び後悔との間に正の関係が、また無能感及びあきらめとの間に負の関係が示された。この結果から、有能感を成功・失敗の各場面において具体的に喚起される感情のレベルで考えた場合、その中核をなすのが、統制感・向上心と後悔であり、逆に極端に有能感が低い状態における具体的感情内容を表すのが、無能感とあきらめではないかと考えることができる。従来の有能感概念では、成功・失敗という場面を考慮した考察はあまりなされておらず、特に失敗場面における有能感の発現については一切扱われてこなかった。後悔の感情については、達成行動を促進する機能を持つことが見出されており（研究4，5，7），LOC概念や有能感概念との関連において、この感情の特質やはたきに注目することは重要なことと考えられる。

なお、無能感とあきらめについて、欧米の諸研究では、能力・適性帰属との関連、後続行動への抑制・妨害的関わりといった共通性にもみ焦点が当てられ、しばしば類似の感情として扱われてきたきらいがある。ところが、3章での検討からも明らかのように、このような類似性は本研究では認められておらず、むしろその違いの方が印象的な結果となった。ここでも、LOCとの関係においてはその類似性が確認されたが、SEとの相関は無能感についてのみ見出された。ちなみに、研究8でも、無能感は、抑鬱性や劣等感、社会的内向性などとの間に関連のあることが示されたが、あきらめについては、これらの性格特性との関連は一切認められなかった。ただ、本節の三つの研究を通じて、あきらめの感情については、LOCとの負の関係のみしか明らかとならなかったの

今回の資料だけでは、パーソナリティとの関連からその特徴を鮮明に描きだすことはできない。しかし、3章の結果も含めて考えるならば、少なくとも欧米でなされてきたように、無能感とともに一括して処理されることには疑問を挿む余地があると言えよう。そして、無能感との対比で見た場合、あきらめは、自分の努力で事態を改善することができないと思っているにもかかわらず、抑鬱的な感じを持ち、自己を卑下し、自己の価値を低く見積もるといった諸傾向を伴わない感情を考えられる。したがって、あきらめには、ある意味で楽観的な、あるいは状況への自我関与が低いという特質のあることが推測される。

4-1-4 まとめと全体的考察

本節では、達成関連感情の特徴・構造の解明に関する初期段階の作業として、すでにその特質がよく知られているいくつかのパーソナリティ特性との関連において、各達成関連感情の特徴の検討を試みた。

その結果、まず原因帰属を中心とする従来の喚起機構研究において、その共通性が主張されてきた成功・失敗両場面におけるおどろきに関して、相互にかなり性格を異にすることが明らかとなった。特に、成功時のおどろきについては、抑鬱性や劣等感、現実性のなさなどの関連が見出され、成功感情中、異色な存在であることが明らかとなった。ややもすれば喚起機構の解明にのみ偏りすぎた、従来の達成関連感情研究の動向への反省をせまり、同時に特徴・構造を検討することの意義を示す知見と言えよう。また、従来、その類似性が論じられ、一括して取り扱われることの多かった無能感とあきらめに関しても、3章に引き続き、相互にかなり性格の異なる感情であることが示唆された。

その一方で、成功か失敗かという場面を越えて、同様の特質を有する

感情のあることも確認された。成功場面の統制感・向上心と失敗場面の後悔がその最も典型的な存在で、ともにCo因子との負の関係、LOCとの正の関係が示された。不満感がなく開放的で現状肯定的であり、自身の努力で事態を改善していけるとの信念を有している者ほど、成功時には統制感・向上心を、失敗時には後悔の感情を感じやすいという結果である。この2感情の類似性は、3章における、喚起機構や動機づけ機能に関する知見からも予想された。さらに、パーソナリティとの関連においても共通点のあることが確認されたことによって、いっそう明確になったと考えられる。

以上のことから、達成関連感情について考察するにあたっては、おどろきの場合のように、それが表面的に同じ表現の感情であるかどうかや、統制感・向上心と後悔のように、喚起場面が成功か失敗かという分類は、必ずしも絶対的な意味合いを持たないことが明らかとなった。

また、従来より指摘されてきた達成動機と感情との関連については、おおむねにおいて支持された。と同時に、具体的な感情の種類や問題とする達成動機の側面によって、両者の間には複雑な関係のあることが示された。

4-2 内包的意味からみた達成関連感情の特徴と構造（研究11）

問題と目的

対象の持つ内包的意味、わけても情緒の意味の検討に際して、心理学ではしばしばOsgood, Suci & Tannenbaum (1957) が開発したSD法が用いられてきた。オリジナルのSD法では、いかなる対象の内包的意味の抽出においても、評価(E)、活動性(A)、力量(P)の3次元が必要かつ十分な次元とされる。一方、感情の構造に関する諸研究に

おいても、その表現こそそれぞれ微妙に異なるものの、基本的には3つの次元の存在が示されてきている (Abelson & Sermat, 1962; Bush, 1973; Engen, Levy & Schlosberg, 1957, 1958; Mehrabian, 1980; Russell & Mehrabian, 1977; Schlosberg, 1954)。そこでは、諸感情の顔面への表出あるいは代表的な感情表現語の異同が分析された。その結果、快-不快、賦活水準 (緊張-睡眠, 覚醒-無覚醒), 注目-拒否 (支配-服従) の3次元によって、感情の構造を記述し、また各感情を特徴づけることができるとの結論が導かれている。そして、この快-不快、賦活水準 (緊張-睡眠, 覚醒-無覚醒), 注目-拒否 (支配-服従) という3次元は、それぞれ、SD法における評価、活動性、力量に対応すると考えられる (Osgood, 1966; Russell & Mehrabian, 1977)。

そこでここでは、この3次元で構成したSD尺度を用い、内包的意味の観点から12の達成関連感情の特徴・構造を探索的に検討する。

方 法

調査対象 大学生224名を、56名ずつランダムに後述の4群に分けた。

調査の概要 12の達成関連感情について、それぞれ2項目 (2語) をSD法のコンセプト (評定対象) として抽出した。そして、各コンセプトに対して抱いたイメージに基づき、18項目からなるSD尺度への評定を求めた。SD尺度は、Osgoodにおける評価、活動性、力量に対応する、快-不快、覚醒-無覚醒、支配-服従の3次元から構成されている。評定に際しては、研究3~5と同様に、仮想場面のシナリオを用い、その場面での登場人物の感情経験の表現として各コンセプトを提示するという手続きをとった。このようにして得たSD評定の各次元の値のパタ

ンを検討することにより、各達成関連感情の内包的意味における特徴について考察する。

コンセプト 12の達成関連感情について、各下位尺度を構成している項目（感情語）の中から、それぞれ2項目（2語）を選び、SD評定のコンセプトとした。したがって、コンセプトは、2項目×12感情の都合24（TABLE 4-5, 4-6参照）となり、この24のコンセプトに対しSD評定を繰り返すことが求められる。調査実施に先立ち、予備的に7名の大学生に、24コンセプトすべてに対するSD評定を求めた。その結果、要する時間や作業量負担の大きさ、同じ尺度に繰り返し回答することによる不真面目な回答などの問題のあることがわかった。このことから、同一被験者に24のコンセプトすべてに評定を求めることは困難であると判断した。そこで、本調査実施に際しては、被験者をランダムに56名ずつの4群に分け、各群の被験者に対し6コンセプトへの評定を求めることにした。このような手続きには、結果に対し、人と状況の要因が交絡して影響を及ぼす点で問題がある。ただ、大量の評定を要する感情の構造研究では、しばしば同様の調査手続きがとられてきている（例えば、松山・浜・川村・三根, 1978; Mehrabian, 1980; Russell & Mehrabian, 1977; 寺崎・岸本・古賀, 1992）。そして、いずれの研究においても、このことが結果に大きな影響を及ぼしたとの報告はない。問題は残るが、このような諸研究の結果も参考にし、次善の策として、ここでは上記の手続きを採用することにした。

コンセプトの提示文脈（シナリオ） 成功・失敗及びコンセプトの違いによって24種類のシナリオがある。シナリオの一例を示す。

「今日、A君の通っている高校では、先日行われた定期試験の答案が返却されます。A君はある科目の試験成績が気がかりでした。というの

も、その科目の試験成績がよいか、わるいかは彼にとってとても重要なことだったので。A君の名前が呼ばれ、先生から答案が手渡されました。A君は答案を受け取ると、まっさきに成績(点数)を見ました。A君の成績はとてもよい成績でした。

A君は、「やったー」と思いました。」

コンセプトは、最後の1文のかぎ括弧内の感情表現によって提示される。また、失敗感情がコンセプトの場合には、最後から2番目の1文の後半が「とてもわるい成績でした」になる。

調査内容 Mehrabian (1980), 岩下 (1983)などを参考に、3次元各6項目、計18項目からなるSD尺度を作成した(TABLER 4-4参照)。ここでは、Mehrabian (1980)にならい、各次元を快-不快、覚醒-無覚醒、支配-服従と名づけておく。

その場面での登場人物の感情経験の表現(コンセプト)から受けたイメージにもとづき、各項目について7段階で評定を求めた。なお、SD尺度に付す程度を表す副詞としては「とても」「かなり」「やや」を用い、ニュートラルな反応の段階には「どちらともいえない」を付した。

手続き 調査は、すべての調査内容を一つのブックレットの形に整えて配付し、集団式、無記名で実施された。評定の実施に先立ち、SD評定のやり方について若干の説明がなされた。実施場所は大学の講義室。所用時間は30~40分であった。

結果と考察

SD尺度の因子分析結果 まず、SD尺度の各項目について、それぞれ3から3の値を順次与えた。スコアリングは、項目作成時の予測に基づき、それぞれ、快、覚醒、支配の方向で値が正となるよう行った。

次に、主因子法による因子分析をほどこし、仮説に基づいて3因子を抽出した。これに、バリマックス回転を行い因子の解釈を試みたところ、予測された3因子が得られた。結果（バリマックス回転後の因子負荷量）をTABLE 4-4に示す。

TABLE 4-4より、第Ⅰ因子は、「不愉快な-愉快な」「満足な-不満足な」「幸福な-不幸な」「苦しい-楽しい」「希望に満ちた-絶望した」「うんざりした-くつろいだ」の各項目に高い因子負荷量を示している。したがって、第Ⅰ因子は「快-不快」の次元を表す因子と考えられた。第Ⅱ因子は、「支配している-支配されている」「受動的な-能動的な」「服従的な-支配的な」「自律的な-誘導的な」「独立した-依存した」「影響される-影響する」の項目群においてその因子負荷量が高い。このことから、第Ⅱ因子は「支配-服従」次元の因子と解釈できる。第Ⅲ因子については、「興奮した-おだやかな」「静的な-動的な」「おちついた-刺激された」「ねむそうな-すっきり目をさました」「敏感な-鈍い」「はっきりとした-ぼんやりとした」の各項目において高い因子負荷量が示されている。よって第Ⅲ因子は「覚醒-無覚醒」の次元を指し示していると考えられる。

このことから、作成されたSD尺度は、予測された3因子構造を有することが確認された。

3次元の観点からみた達成関連感情の特徴 因子分析結果をもとに、三つの因子ごとに、因子負荷量の高かった各6項目の得点を加算し6で除いた値を求め、それぞれ快-不快（第Ⅰ因子）、覚醒-無覚醒（第Ⅲ因子）、支配-服従（第Ⅱ因子）次元の個人得点とした。三つの次元の観点から12の達成関連感情の特徴を検討するため、コンセプトごとに、当該コンセプトを評定した56名の各次元得点の平均値を求め、その平均

TABLE 4-4 SD尺度の因子分析結果(バリマックス回転後の因子負荷量)

項	目	I	II	III	共通性
不愉快な	愉快な*	.92	.11	.01	.86
満足な	不満足な	.92	.12	.04	.86
幸福な	不幸な	.91	.12	.04	.84
苦しい	楽しい*	.90	.16	.04	.84
希望に満ちた	絶望した	.89	.21	.10	.85
うんざりした	くつろいだ*	.80	.25	-.06	.71
支配している	支配されている	.23	.68	.14	.53
受動的な	能動的な*	.18	.66	.29	.55
服従的な	支配的な*	.13	.66	.34	.57
自律的な	誘導的な	.15	.64	.23	.49
独立した	依存した	.05	.61	.24	.43
影響される	影響する*	.07	.42	-.01	.18
興奮した	おだやかな	.01	.12	.75	.58
静的な	動的な*	.20	.39	.70	.68
おちついた	刺激された*	-.31	-.04	.63	.49
ねむそうな	すっきり目をさました*	.13	.36	.59	.49
敏感な	鈍い	-.03	.26	.56	.38
はっきりとした	ぼんやりとした	.29	.37	.53	.50
因子寄与		5.13	2.97	2.74	10.84

※①右かたにアスタリスクを付した項目は逆転項目である。

②各項目は、快、覚醒、支配の方向で得点が高くなるよう
スコアリングされた。

値が0であることを帰無仮説としたt検定（1%水準，両側検定）を行った。各尺度は-3から0を経て+3までの値をとる。したがって，もしt検定の結果が有意となれば，その次元によって当該コンセプトを特徴づけることができる。成功感情に関する結果をTABLE4-5に，失敗感情に関する結果をTABLE4-6に示す。

TABLE4-5より，まず成功感情において，快-不快次元の値は，すべて正であり，統制感・向上心を表す「がんばってよかった」を除いて，その検定結果も有意となった。成功という事態そのものが，そこで喚起される感情の快な特質と結びついているのだと解釈できよう。

次に，感情ごとに結果をみていく。

まず，よろこびについては，二つのコンセプトを通して，三つの次元すべてが有意な正の値をとっており，この感情が快，覚醒，支配という特徴を有することが示された。特に，快-不快次元においては，そろって評定値が2以上であり，この感情がとりわけ強い快の状態を表すことを示している。研究8，9でも，よろこびについて，強い快を示す喚起強度の高い感情ではないかとの予測がなされたが，ここでの結果は，この予測を支持するものと言える。

次に，おどろきについては，快-不快次元において有意な正の値が，また支配-服従次元において有意な負の値が，二つのコンセプトに一貫して示された。上述のように，快は成功感情全般に認められる特質である。一方，二つのコンセプトを通じて支配-服従次元が負の値を示したのは，成功感情ではおどろきのみであった。したがって，成功場面のおどろきは，服従という特質によって特徴づけられる。服従は，Schlosberg (1954) のモデルにおける拒否に対応する特質で，弱々しさ，消極性，緊張，恐れを示す行動傾向と関連が深いとされる（Mehrabian, 19

TABLE 4-5 S D 尺度の平均値と標準偏差 (成功感情)

達成関連感情 コンセプト	快 - 不快		覚醒 - 無覚醒		支配 - 服従	
	平均値	S D	平均値	S D	平均値	S D
よろこび						
やっつけた ^{A1}	2.00*	.80	1.25*	.97	.41*	.92
うれしい ^{B5}	2.22*	.58	.85*	1.14	.75*	.76
おどろき						
意外だ ^{A5}	1.31*	.81	.64*	1.04	-.43*	.76
本当かな ^{C4}	1.57*	1.00	-.20	1.03	-.58*	1.06
統制感・向上心						
やればできるんだなあ ^{A3}	1.78*	.89	.34	1.17	.61*	.95
がんばってよかった ^{C3}	.16	2.15	1.05*	1.20	.44*	.79
承認への期待						
親や先生にょろこんでもらえる ^{B4}	1.29*	1.20	.44*	1.09	-.85*	1.07
親や先生にほめられるぞ ^{B2}	2.06*	.84	1.62*	.74	.18	1.28
優越感						
我慢したい気持ち ^{B1}	1.50*	.85	1.41*	.76	.65*	.68
友達にどう思われるだろうか ^{C5}	.71*	.84	-.13	1.01	-.73*	.88

※ 各コンセプトの右かたに付した英字 (A~D) は、そのコンセプトを評定した群を、数字 (1~6) は各群においてそのコンセプトが何番目に評定対象となったかと表す。

* p < .01

TABLE 4-6 S D 尺度の平均値と標準偏差 (失敗感情)

達成関連感情 コンセプト	快 - 不快		覚醒 - 無覚醒		支配 - 服従	
	平均値	S D	平均値	S D	平均値	S D
不愉快・困惑						
情けない ^{A4}	-1.88*	.76	-.04	.78	-.32*	.84
悲しい ^{C1}	-1.71*	.72	.87*	.85	-.12	.86
無能感						
自分頭がわるい ^{A6}	-2.13*	.72	-.15	.88	-.82*	.90
自信がなくなった ^{B6}	-2.17*	.67	-.44*	.76	-.85*	.92
罰の予感						
親や先生に申し訳ない ^{A2}	-1.61*	.88	.08	.72	-.70*	.73
親や先生におこられる ^{D4}	-1.84*	.67	-.10	.94	-1.45*	.87
後悔						
今度はがんばろう ^{B2}	-.37	1.07	.52*	.90	.21	.84
もつとがんばればよかった ^{C6}	-.10	1.45	.42*	1.03	-.05	1.15
おどろき						
どうしてだろう ^{B6}	-.92*	.90	-.49*	.87	-.30*	.81
まさかさ ^{C2}	-1.88*	.67	1.09*	.92	-.20	.77
くやしき						
くやしい ^{B5}	-.92*	1.00	1.80*	.78	.84*	.90
ちくしょう ^{D3}	-1.80*	.90	1.90*	.77	.77*	.96
あきらめ						
まあいいや ^{B3}	-.54*	1.05	-1.06*	.73	-.68*	.67
しかたがない ^{D1}	-1.42*	.71	-.55*	.81	-.61*	.67

※ 各コンセプトの右かたに付した英字 (A~D) は、そのコンセプトを評定した群を、数字 (1~6) は各群においてそのコンセプトが何番目に評定対象となったかと表す。

* $p < .01$

80)。成功時のおどろきについては、学業成績との負の関係（研究5、6）、抑鬱性、劣等感、現実性のなさ、低いself-esteemなど不適応的なパーソナリティ傾性との関連（研究8、10）が示されている。これらに通ずるものとして、おどろきにおける服従という特質を理解することができよう。

統制感・向上心の二つのコンセプトについては、おどろきとは対照的に、支配—服従次元のスコアがそろって正の値を示した。また、他の2次元においては一貫した結果が得られなかった。したがって、統制感・向上心は、支配という特質によって、その特徴を把握することができよう。支配は、Schlosberg（1954）のモデルにおける注目に対応する特質で、能動的な態度や力強さ、寛ぎ、勇気などを示す行動傾向と関連が深い（Mehrabian, 1980）。統制感・向上心については、動機づけに対する促進的はたらき（研究4～6）、協調性や内的統制傾向との関連（研究8、10）が示されている。ここでの結果は、これらの知見と整合的に理解し得るものである。

承認への期待については、快—不快、覚醒—無覚醒の2次元において、両コンセプトの値が有意な正の値を示した。支配—服従次元に関しては、「親や先生によるこんでもらえる」が有意な負の値、「親や先生にほめられるぞ」が正の値を示したが、これは有意ではなかった。「親や先生によるこんでもらえる」に認められた快、覚醒、服従というボタンは、おどろきを表す「意外だ」に示されたと同じものである。また、快と服従との組合わせは、同じくおどろきを表す「本当かなあ」及び優越感を表す「友達にどう思われるだろうか」との間に共通な特徴である。これらのコンセプトに通ずる特質として、達成に対する消極的な態度や、他者からの評価という外在的なものへの意識を挙げることができよう。こ

れらは、達成事態そのものへの関与度の低さや、積極性のなさに連なるものと考えられる。

最後に優越感については、成功感情全般に認められる快の特質のみが明確な結果として示され、残る2次元については、二つのコンセプト相互で符号の向きが正負逆となった。特に支配-服従に関しては、「自慢したい気持ち」が有意な正の値を、「友達にどう思われるだろうか」が有意な負の値を示している。そもそも優越感の感情は、自己の優秀さを外部にアピールしたいという気持ち（「自慢したい気持ち」に代表される）がある一方で、それが友人からの好ましくない反応をもたらしかねないという危惧（「友達にどう思われるだろうか」に代表される）と裏腹であるという複雑な感情を示すものと考えられた（研究2）。支配-服従次元得点に関するこの結果は、この2種類の感情の間における気持ちの“ゆれ”の現れと解釈できよう。

一方、失敗感情については、TABLE4-6より、まず、快-不快次元の値が、成功感情とは対照的にすべて負であり、後悔を表す二つのコンセプトを除いて、その検定結果も有意となった。失敗という事態そのものが、そこで喚起される感情の不快な特質と結びついているのだと解釈できよう。

次に、感情ごとに結果をみていく。

まず、無能感については、不快、服従という特質が認められた。特に、不快の値が2を越えているのは、今回用いた24のコンセプトの内、無能感に関する二つだけで、この感情が高い不快性によって特徴づけられることを示している。また、服従は、この感情が弱々しさや消極性といった特質を持っていることを示している。

なお、欧米において同様の感情として取り扱われることの多かった、

あきらめとの対比には興味深いものがある。あきらめの感情には、二つのコンセプトを通じて、不快、無覚醒、服従というボタンが認められた。支配-服従次元では両感情間には大きな違いはない。しかし、快-不快次元の値を比較すると、無能感が -2.13 、 -2.17 、あきらめが -1.54 、 -1.42 と無能感の方が不快の程度が強い。前節において、あきらめの感情には、自分の努力で事態を改善することができないと思っているにもかかわらず、抑鬱的な感じを持ち、自己を卑下し、自己の価値を低く見積もるといった諸傾向を伴わない、ある意味で楽観的な、あるいは状況への自我関与が低いという特質のあることが推測された。無能感と同様に服従、すなわち弱々しく消極的でありながら、無能感と比べ不快の度合いが低いという、ここで示されたあきらめの特徴は、この予測を支持するものである。

罰の予感については、不快、服従というボタンが得られた。特に「親や先生におこられる」に認められた -1.45 は、今回の24コンセプト中、最も強い服従の度合いを示す値である。他者の評価に関わる感情としては、承認への期待の「親や先生によろこんでもらえる」、優越感の「友達にどう思われるだろうか」においても服従の特質が示されている。このことから、他者の評価に関わる感情は、成功・失敗の場面を越えて、服従によって特徴づけることができよう。

後悔に関しては、覚醒-無覚醒において有意な正の値が、また快-不快において、失敗感情中唯一負の値が有意水準に達しないという結果が得られた。二つのコンセプトともに覚醒を示したのは、失敗感情においては、後述のくやしさとこの後悔のみである。したがって、後悔は、相対的に覚醒度の高い感情と見なし得る。また、唯一不快という特質が示されなかったことから、後悔が、失敗を単にネガティブにのみとらえる

のではない感情であることがうかがえる。後悔は、失敗に際し、その原因やそこから学ぶべき点に意識の中心を移し、気持ちを切り換えるといったはたらきを伴うのではなからうか。学業達成場面に関して、失敗経験をネガティブなこととのみとらえず、その情動的側面に注目することの重要性はしばしば指摘されるところである（堀野・市川・奈須、1990）。そのような行動傾向・認知傾向をより感情的な側面に注目して表現したものが、あるいは後悔に相当するのかもしれない。

くやしさに関しては、二つのコンセプトに一貫して、不快、覚醒、支配のボタンが認められた。覚醒－無覚醒次元における1.90、1.80という値は、24コンセプト中最高の値である。また、失敗感情について支配－服従次元の値が有意に正となり、支配の特質が示されたのは、くやしさが唯一である。したがって、くやしさは、覚醒度の極めて高い、また力強さのある感情ということができよう。

なお、不愉快・困惑とおどろきについては、快－不快次元においてのみ明瞭な結果が得られた。ただし、この不快の値も他の感情と比べてとりわけ高いという訳ではない。したがって、この3次元の観点から、これら2感情を特徴づけることはやや困難と思われる。

以上、SD法を用い、内包的意味の観点から12の達成関連感情の特徴の検討を試みた。その結果、まず、快－不快次元における判断は、成功・失敗という事態そのものに依存していた。唯一の例外は、失敗場面における後悔であり、この感情が失敗という不快な事態への合理的、適応的対処に伴うものであることを暗示している。一方、最も低い値、すなわち強い不快を示したのは、無能感だった。後悔は、努力帰属に導かれ、内的統制傾向と関連がある。一方、無能感は、能力・適性帰属に導かれ、外的統制傾向と結びついていた。このように、前節での検討において、

両者は、失敗感情の中で対照的なものと考えられた。快-不快次元に關するここでの結果は、この対比に対応したものと見なし得る。また、前節で予測されたように、よろこびの感情は、この次元において高い値を示していた。

次に、覚醒-無覚醒については、くやしさをよろこびにおいて値が高く、あきらめにおいて低い値が示された。2章、3章、そして前節での検討から、くやしさは不満や自己への怒りを表すと考えられた。不満や怒りを表す感情の覚醒度が高いということは十分予測される。したがって、本研究の結果は、くやしさの本質が不満ないしは怒りであるという先の解釈を支持するものである。また、あきらめについては、先の検討において、状況への自我関与の低さがその特徴であると考えられた。あきらめの覚醒度が低いというここでの結果は、この理解と整合的なものである。

このように、覚醒-無覚醒次元は、達成関連感情の特徴把握に有益な情報を提供する。しかし、その一方で、同一感情を表す二つのコンセプト間で符号の正負が逆のものが5感情もあるなど、12の感情を単位とした場合には意味づけにくい結果も得られた。覚醒-無覚醒次元の値は、概念的にはそのコンセプトが表す感情経験の喚起強度に対応している。ところで、感情には、憎悪と毛嫌い、愛と好意のように、本来的には類似の感情であっても、喚起強度が著しく異なる場合には、別種の感情として経験されるものがある。この意味で、喚起強度は、感情の量的側面を指し示している。本研究の結果で言えば、例えば「意外だ」の方が「本当かなあ」よりも喚起強度（覚醒度）が高い。両者は、質的には、成功に対するおどろきという同種の感情を表しており、喚起強度という量的側面においてのみ異なると解釈できるのではなからうか。このよう

に考えるならば、他の2次元については、同一感情の二つのコンセプト間での結果の相違が、その数及びずれの程度において相対的に少ないことも納得がいく。なお、この喚起強度からみた達成関連感情の特徴については、次節でふたたび検討することにした。

最後に、支配-服従次元に関する結果は、3章や前節において予測された各感情の特質によく対応していた。動機づけを促進する感情には、支配の特質が示された（よろこび、統制感・向上心、くやしき）。一方、動機づけを抑制し、抑鬱性や低いself-esteemを伴う諸感情には、服従の特質が示されたのである（成功時のおどろき、無能感、罰の予感、あきらめ）。このことから、達成関連感情の構造の把握においては、支配-服従の次元が最も包括的で主要な次元であると考えられる。

以上、本研究では、Osgoodらが提唱し、また感情の構造研究でも指摘されてきた三つの次元を用いることにより、12の感情の特徴をいっそう鮮明に描くことができたと思われる。と同時に、感情一般について考察された3次元が、達成関連感情の構造検討においても有効であることが明らかとなった。また、3次元の中では、支配-服従の次元が、最も包括的で主要な次元であると考えられた。

4-3 達成関連感情の喚起強度（研究12）

問題と目的

前節では、SD法を用い、快-不快、覚醒-無覚醒、支配-服従の3次元の観点から達成関連感情の特徴を検討した。その中で、覚醒-無覚醒次元については、同一感情を表すコンセプト相互で、符号の正負が逆のものがあつた。この結果に対し、覚醒-無覚醒次元は、喚起強度という感情の量的側面に対応するものであり、質的には同種あるいは類似の

感情でも、喚起強度という量的側面においては異なる可能性があるという点から解釈がなされた。

このことは、裏返せば、2章での感情分類と尺度構成及びそれを受けて行ってきたこれまでの検討が、主に感情の質的特質に焦点をあてたものであったことを暗示している。したがって、喚起強度という感情の量的側面からみた場合、達成関連感情について、これまでとは違った性格づけが可能となるかもしれない。また、前節の検討では、各感情あたり二つの感情表現語（コンセプト）しか用いることができなかった。それ以外の感情表現語の場合、どのような結果となるかにも興味を持たれる。なお、喚起強度の測定法としては、まず生理的指標によるものが浮ぶが、3章でも述べたように、他者に関わる感情を実験的に操作することは困難である。そこでここでは、Plutchik (1980) にならい、各感情表現語に対し、被験者に、直接その“強さ”を評定するよう求めるという方法を用いた。このようにして測定された喚起強度をもとに、各達成関連感情の特徴を検討する。

方 法

調査対象 大学生55名

調査内容 達成関連感情測定尺度の各項目を、学業達成場面での感情経験を表す感情語として被験者に提示し、その“強さ”を11段階で評定するよう求めた。具体的な教示文は、以下の通りである。

「以下のページには、試験での成功・失敗にまつわる感情を表す「感情語」のリストがあります。各「感情語」が示す感情経験について、あなたの中学・高校での定期試験における体験を参考に、様子を思い浮べて下さい。思い浮べることができたら、その「感情語」が表す感情の“強さ”の程度を考えて、その度合いを1点～11点の11段階で評価して

下さい。1は感情の最も低い程度を意味し、6が中程度、11は最高の強度です。1から11まで、どの数値を使用してもかまいません。あなたが最もびつたりくる数値を各感情語の右側の()の中に記入して下さい。」

手続き 調査は集団式、無記名で実施された。実施場所は大学の講義室。所用時間は15～25分であった。

結果と考察

結果の分析にあたっては、二つの分析単位を用いた。第1の分析単位は感情語である。第2の分析単位は12の感情、すなわち、それぞれの感情を表すとされた4ないし5の感情語に関する結果を要約したレベルである。もし、同一感情内の感情語相互で非常に大きなばらつきがあり、それが感情の種別による違いを越えるほどのものであったならば、喚起強度によって12の感情を明確に特徴づけることには無理があると言わざるを得ない。逆に、感情語レベルで一定程度ばらつきがあったとしても、やはり感情の種別に依存してなんらかの傾向性が認められたならば、それをその感情の特徴と見なすことができよう。

感情語ごとに評定値の平均を求め、これを感情の種別ごとにプロットしたものをTABLE 4-7, 4-8に示す。TABLE 4-7, 4-8より、同一の感情を表すとされた感情語相互で、喚起強度の高低にある程度のばらつきのあることがわかる。同一感情内における感情語相互での評定値の差の有意性を検討するために、被験者内の要因配置による1元配置の分散分析を行ったところ、すべての感情について有意となった。このことから、達成関連感情に関して、質的にはほぼ同種でも、喚起強度の異なる感情経験の存在することが示唆される。なお、このばらつきは、どちらかといえば失敗感情において顕著であった。逆に成功感情につい

TABLE 4-7 成功感情の各項目の喚起強度（平均値によるプロット）

強度	よろこび	おどろき	統制感・向上心	承認への期待	優越感
10	やったー (9.55) 気分がいい (9.20)				
9	うれしい (8.98) よかった (8.65) よろこび (8.50)				
8			がんばったかいがあった (8.11) がんばってよかった (7.83) がんばったからなあ (7.42) 今度もがんばろう (7.36)		
7			やればできるんだなあ (6.95)		自慢したい気持ち (7.25)
6	うっそー (5.91)				他の人の成績はどうだったんだろう (6.09) 自分は頭がいい (5.98) 友達にどう思われるだろうか (5.42)
5	信じられない (5.47) 意外だ (5.36)		はやく親に見せたい (5.42)		
5		本当かなあ (4.67)	親によろこんでもらえる (4.89) 親にほめられるぞ (4.80)		このくらはあたりまえだ (4.98)
4		次はどうなるかと不安 (4.29)			先生にほめられるぞ、先生によろこんでもらえる (4.00)

TABLE 4-8 失敗感情の各項目の喚起強度 (平均値によるプロット)

強度	不愉快・困惑	無能感	罰の予感	後悔	おどろき	くやしき	あきらめ
9							
8	ショック (8.25) 情けない (8.02) 最悪 (8.00)			もっとがんばればよかった (8.24) がんばらなければ (8.02)		くやしい (7.91)	
7				今度はがんばろう (7.40) がんばればもっとやれたのに (7.20)		くそーという気持ち (7.19) がっかり (6.95) ちくしょう (6.73) 残念 (6.40)	やっぱり (6.67)
6	いやだなあ (6.55)	劣等感 (6.38)					しかたがない (6.21)
6	悲しい (5.65)	自信がなくなった (5.82)		どうしてももっとがんばれ なかったのか (6.11)	信じられない (6.05) どうしてだろう (5.69)		
5		自分はなんて だめなやつなんだ (5.09) 自分は頭がわるい (4.45)	親におこられる (5.11) 親に申し訳ない (4.16)		あぜん (5.34) びっくりした (4.93) まさか (4.82)		こんなものだろう (5.20) まあいいや (4.85)
4							
3		がんばってもだめ なんだ (3.53)	先生に申し訳ない (3.54), 親にみせたくない 先生におこられる (3.15)		(3.41)		

ては、そもそもが複合的な感情である優越感を除けば、同一感情内で評定値の最も高いものと最も低いものの差は2未満であり、相対的にばらつきは少ない。試みに、この差を各感情ごとに求め、その平均値を成功・失敗場面別に求めたところ、成功場面では1.50、失敗場面では1.84となり、失敗場面の値の方が大きかった。また、この差が最大となったのは失敗感情である無能感の2.83で、最小は成功感情であるよろこびの1.05であった。

一方、TABLE 4-7、4-8からは、ばらつきはあるものの、各感情語が感情の種類によって、それぞれある程度のまとまりをなしていることも同時にうかがえる。このことは、喚起強度によって各感情の特徴づけを行い得る可能性を示している。そこで、12の感情ごとに対応する感情語への評定値を加算し、語数で除した値を求め、各感情の喚起強度の指標とした。12の感情による喚起強度の違いの有意性を検討するため、被験者内の要因配置による1元配置の分散分析を行ったところ、有意となった($F(4,11)=45.99, p<.01$)。以上の結果をTABLE 4-9に示す。また、平均値を成功・失敗場面別にプロットしたものをTABLE 4-10に示す。

TABLE 4-9、4-10より、まず気がつくのは、2章、3章において、内容的に成功・失敗の両場面間で対をなす感情と考えられたもののいくつかについて、ほぼ同程度の喚起強度となっていることである。具体的には、統制感・向上心と後悔、成功・失敗両場面のおどろき、承認への期待と罰の予感という3組において、それぞれの値が近似している。下位検定の結果においても、各組の2感情間の平均値差は5%水準で有意ではなかった。このことから、成功・失敗という場面を越えて、感情の内容的類似性に依存して喚起強度が規定されるということが考えられる。

TABLE 4-9 達成関連感情の喚起強度 (N=55)

感情	平均値	中央値	標準偏差
成功場面			
よろこび	8.98 ^a	9.20	1.22
おどろき	5.14 ^{d, e, f}	5.00	2.23
統制感・向上心	7.53 ^b	7.80	2.06
承認への期待	4.62 ^{f, g}	4.40	2.26
優越感	5.95 ^c	5.80	1.83
失敗場面			
不愉快・困惑	7.29 ^b	7.60	1.68
無能感	5.05 ^{e, f}	5.20	1.93
罰の予感	4.28 ^e	4.00	1.86
後悔	7.39 ^b	7.60	1.61
おどろき	5.37 ^{d, e}	5.60	1.67
くやしき	7.02 ^b	7.40	1.82
あきらめ	5.71 ^{e, d}	5.75	2.07

※平均値の右かたに付した英字が同じものについては、
5%水準で有意差のないことを示す

TABLE 4-10 達成関連感情の喚起強度（平均値によるプロット）

強度	成 功 感 情	失 敗 感 情
9	よろこび (8.98) *	
8		
	統制感・向上心 (7.53) ^b	後悔 (7.39) ^b
		不愉快・困惑 (7.29) ^b
7		くやしさ (7.02) ^b
6	優越感 (5.95) *	
		あきらめ (5.71) ^{a,d}
	おどろき (5.14) ^{a,e,f}	おどろき (5.37) ^{a,e}
5		無能感 (5.05) ^{a,f}
	承認への期待 (4.62) ^{f,g}	
4		罰の予感 (4.28) *

※平均値の右かたに付した英字が同じものについては、

5%水準で有意差のないことを示す

次に、各感情の喚起強度の高さを調べると、まず最も喚起強度が高いのは、よろこびの感情であることがわかる。下位検定の結果は、このよろこびの8.98が、他の11の感情と比べて有意に高いことを示していた。この結果は、よろこびの感情において喚起強度が高いであろうとした、研究8、9での予測を支持するものと言えよう。

よろこびに続いて高い喚起強度を示したのは、統制感・向上心(7.53)、後悔(7.39)、不愉快・困惑(7.29)、くやしき(7.02)の4感情であった。これら4感情の間には有意差は認められておらず、したがって、同程度の喚起強度を有する一群の感情と見なすことができる。ちなみに、この4感情に先のよろこびを加えた5感情には、いずれも3章において動機づけへの促進的影響が見出されており、機能的な類似性を有する感情群と言える。感情が動機づけ機能を持つためには、ある程度喚起強度が高い必要があるのだろう。

この4感情以下には少しギャップがあり、6ポイント代のものはなく、優越感(5.95)から罰の予感(4.28)までの7感情が、4、5ポイント代に位置している。

12感情中、最も喚起強度が低いと判断されたのは罰の予感であり、その次が承認への期待であった。このように、他者への意識に関わる感情の喚起強度は総じて低い。感情語のレベルにもどって調べても、「他の人の成績はどうだったんだろう」の6.09が最高で、「先生におこられる」は3.15と全感情語中で最も低い値を示している。本研究で扱っている感情語には、他者として友人、親、教師の3者が現れる。これらの中では、友人に関するものの喚起強度が最も高く、次が親に関するもの、最も低いのが教師に関するものという傾向が認められた。喚起強度の高さは、その感情が向けられた対象に関する重要度の認識に対応していると推測

されよう。したがって、学業達成をめぐることは、まず友人の存在が気になり、次に親、教師という順序となっていることが予測される。ただ、今回は大学生を被験者とし、過去の経験の回想に基づいて回答を求めたので、現役の中学生、高校生においてもまったく同様の結果が再現されるかどうかについては予断をゆるさない。さらなる検討が望まれるところである。

以上、喚起強度の観点から、達成関連感情の特徴づけを試みた。その結果、同一の感情を表す感情語間においても、喚起強度の高低には、ある程度ばらつきのあることが明らかとなった。これは、質的にはほぼ同種でも、喚起強度の異なる感情経験の存在を示唆するものである。また、感情語によるばらつきがある一方で、感情ごとにある程度のまとまりのあることも示された。そこから各感情の特質を探ったところ、次の4点が明らかとなった。まず、内容的あるいは機能的に類似の特質を有する感情には、喚起強度についても同程度の値を示すものがあった。第2に、先に予測されたように、よろこびの喚起強度は極めて高かった。第3に、動機づけを促進する感情の喚起強度はいずれも高かった。第4に、他者にまつわる感情の喚起強度は相対的に低く、その中では友人、親、教師の順に喚起強度が高かった。

4-4 達成関連感情の関係構造（研究13）

目 的

12の感情相互における関係性の観点から、達成関連感情の特徴・構造について検討する。具体的には、達成関連感情測定尺度に対する評定データ（研究2）を用いてクラスター分析を行い、達成関連感情の関係構造について、これを階層的に表現することを試みる。

方 法

調査対象 大学生563名（男子265名・女子298名）

調査内容 達成関連感情測定尺度

手続き 調査は集団式、無記名で実施された。実施場所は大学の講義室。所用時間は15～20分であった。

結果と考察

12の感情尺度の得点をもとにクラスター分析を行った。類似性の指標としては、ユークリッド距離を用いた。類似度行列の更新法としては、解釈上意味のある結果を導くことが極めて多く（高木・佐伯・中井，1989），実用的とされる（圓川，1988），ウォード法（Ward's minimum variance method）を用いた。結果（デンドログラム）をFIG. 4-1に示す。

FIG. 4-1より，まず達成関連感情は，大きく二つのクラスターからなる構造を有することがうかがえる。そしてそれは，常識的に予測される成功場面の感情，失敗場面の感情といった分れ方ではない。デンドログラムの左側に位置するクラスター（第1クラスターと呼ぶ）は，よろこび，統制感・向上心の二つの成功感情と，不愉快・困惑，くやしき，後悔，おどろきの四つの失敗感情からなる。一方，デンドログラムの右側に位置するクラスター（第2クラスターと呼ぶ）は，おどろき，承認への期待，優越感の三つの成功感情と，無能感，罰の予感，あきらめの三つの失敗感情を含んでいる。

これら二つのクラスターの解釈には様々な可能性があろうが，達成に関わる態度や行動のあり方，あるいは志向性の質といった観点から一つの理解が成立する。第1クラスターは，成功場面では「うれしい」「今度もがんばろう」と感じる一方，失敗を意外なこととしておどろき，

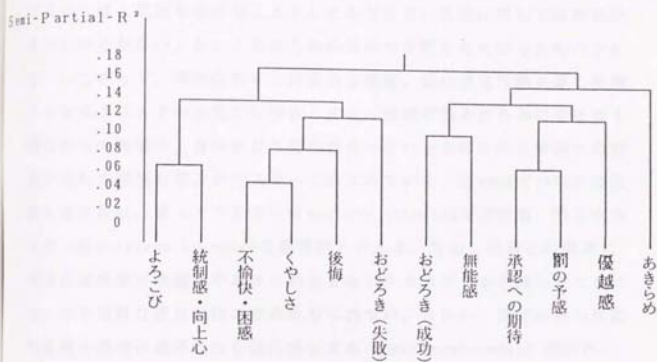


FIG. 4-1 達成関連感情のクラスター分析結果

くやしや「もっとがんばればよかった」という後悔の念を抱くというものである。したがって、達成そのものへの積極的な態度、高い達成行動の遂行を導く感情からなるクラスターであると言える。逆に、第2クラスターは、成功を意外なこととしておどろき、失敗に対しては無能感や「しかたがない」というあきらめの気持ちを感じるといったものである。したがって、達成に対する消極的な態度、低い達成行動を導く感情からなるクラスターと見なし得る。また、達成事態そのものではなく、他者からの評価や、自分がどう見られるかといった外在的な要因への意識を表わす感情も第2クラスターに含まれている。Dweck (1975) の言葉を借りれば、第1クラスターは mastery oriented な感情群、第2クラスターは helpless oriented な感情群と言える。なお、他者との関連に関する諸感情が無能感やあきらめとともにクラスターを形成したことには、やや奇異な感じを持たれるかもしれない。しかし、他者からの肯定的評価を達成の基準ないしは目標とする (ego-involvement) 傾向が、不適応的な動機づけボタンをもたらし、時には無力感 (helplessness) 現象を導くことは多くの理論的・実証的研究が示すところである (例えば、Dweck & Bempechat, 1983; Nicholls, 1984)。

なお、これら二つのクラスターへの分け方は、動機づけへの促進的・抑制的関わり、LOCにおける内的統制-外的統制、self-esteemの高低、研究11における支配-服従という位置づけとおおむね対応している。すなわち、第1クラスターに含まれる諸感情には、動機づけへの促進的関わり、支配の特質、内的統制傾向との関連が示されている。これに対し、第2クラスターに属する諸感情には、動機づけを抑制することや、服従の特質、外的統制傾向、低いself-esteemといった特徴が示されているのである。二つの感情群は、このような特質を持つものとして理解

することができる。そして、これら各感情群に示された特質は、いずれも上述の解釈の妥当性を支持するものである。

次に、各クラスター内での諸感情の結びつきをさらに細かくみていく。

まず、第1クラスターは、成功・失敗という場面によって、下位のクラスターが成り立っている。他方、第2クラスターでは、成功時のおどろきと無能感が一つの結びつきを成し、承認への期待、罰の予感、優越感という他者との関わりに関する3感情がもう一つのまとまりを形成していた。成功時のおどろきが、成功感情において異色の存在であることは、本研究を通じて再三指摘されてきたところである。ここでの結果は、先に予測された通り、この感情がむしろ失敗時の無能感に近いことを示している。

以上、本節では、クラスター分析を用い、達成関連感情の関係構造の検討を試みた。その結果、達成関連感情の関係構造は、達成そのもののへの積極的関与を示す諸感情と、達成自体には消極的・悲観的であると同時に、他者からの評価を強く意識する諸感情の、二つのまとまりによって把握し得ることが明らかとなった。この二つのまとまりによる把握は、3章で検討された動機づけ機能や、本章でみてきた各感情の特徴とも対応するものである。逆に言えば、これまで個々に検討してきた達成関連感情の様々な特質が、この二つのまとまりの観点によって集約的に理解できるようになったと考えられよう。

4-5 まとめと全体的考察

本章では、パーソナリティとの関連、内包的意味、喚起強度、関係構造の四つの観点から、達成関連感情の特徴・構造を検討してきた。本章で得られた結果は、TABLE 4-12のように要約できる。

ここでは、まず、TABLE 4-12に基づき、各節で観点別になされてきた考察を感情ごとにまとめなおし、各感情の特徴を整理する。

よろこび：よろこびは、12感情中最も喚起強度が高く、快、覚醒、支配という特質を有する感情である。また、社会的外向性とも関連がある。これらから、よろこびは、成功によってもたらされた強い快な状態のストレートな発露という性格を有すると考えられる。

おどろき（成功）：成功時のおどろきは、服従によって特徴づけられる、弱々しく消極的な感情である。また、抑鬱的で劣等感が強く、現実性、客観性に欠け、自己の価値を低く見積もりやすい傾性と関係があった。これらから、成功時のおどろきは、自己の過小評価や悲観的態度、消極的で追従的な傾向を基盤に、失敗を常に予測し、また無意識に期待していることに裏打ちされた感情と言える。さらに、成功に対しておどろきを感じるということは、せっかくの成功を例外的、偶発的な出来事として処理することを伴う。これは、成功という事実をきっかけに自己を肯定し、成功への期待を向上させ、課題に積極的に関わっていくといった現実的で適応的な対応の可能性を閉ざしてしまいかねない。逆に言えば、不用意に成功を期待したばかりに、失敗によって自己が深く傷ついてしまう可能性を、未然に最小限にとどめようという防衛的構えに基づく感情であるのかもしれない。

統制感・向上心：統制感・向上心は、支配によって特徴づけられる能動的で力強い感情である。パーソナリティとの関連では、協調性や内的統制傾向との関係が示された。強い自己信頼を背景に、成功に際して自己の努力をふりかえり、「がんばったかいがあった」とこれを肯定する感じを抱き、さらに「やればできるんだなあ」「今度もがんばろう」と今回の成功を前向きに、より発展的に位置づけていこうとする感情と言

TABLE 4-12 達成関連感情の特徴と構造

感情	パーソナリティとの関連			内包的意味	喚起強度	関係構造
	研究8	研究9	研究10	研究11	研究12	研究13
成功場面						
よろこび	S ⁻ ,	競 ⁺		快, 覚醒, 支配	H	I
おどろき	D ⁺ , C ⁺ , I ⁺ , O ⁺ , G ⁻ , A ⁻		SE ⁻	快, 服従	ML	II
統制感・向上心	Co ⁻		LOC ⁺	支配	MH	I
承認への期待	Co ⁻	自 ⁻		快, 覚醒	L	II
優越感		競 ⁺		快	ML	II
失敗場面						
不愉快・困惑	I ⁺	自 ⁺ , 競 ⁺		不快	MH	I
無能感	I ⁺ , D ⁺ , S ⁻		LOC ⁻ , SE ⁻	不快, 服従	ML	II
罰の予感	I ⁺ , D ⁺	競 ⁺	SE ⁻	不快, 服従	L	II
後悔	Co ⁻	自 ⁺	LOC ⁺	覚醒	MH	I
おどろき	I ⁺ , C ⁺	競 ⁺		不快	ML	I
くやしき	I ⁺	自 ⁺ , 競 ⁺		不快, 覚醒, 支配	MH	I
あきらめ			SE ⁻	不快, 無覚醒, 服従	ML	II

①添え字の±は、そのパーソナリティ特性との相関係数の符号を表わす。

②研究8における英字は、YG性格検査の各因子を表わす。

③自：自己充実的達成動機、競：競争的達成動機、LOC: Locus of control, SE: self-esteem

④研究12における英字は、喚起強度の平均値をもとに、以下の基準による。

H: 8.0以上, MH: 7.0以上8.0未満, MM: 6.0以上7.0未満, ML: 5.0以上6.0未満, L: 5.0未満

⑤I: その感情が第1クラスターに属することを示す。II: その感情が第2クラスターに属することを示す。

えよう。

承認への期待：承認への期待に関しては、協調性との正の関連、自己充実の達成動機との負の関連というパターンが示された。すなわち、達成場面にあっても、親や教師といった他者の存在を強く意識し、達成に関わるのは、もっぱら他者からの評価あるいは他者との人間関係を維持・向上するためであって、自分なりの達成基準への到達を通しての自己の実現などのためではないという態度を背景に持つ感情と考えられる。

優越感：優越感には、競争的達成動機との間に .45という12感情中最も高い正の相関が示された。これは、優越感がその基盤として、自身の達成度を他者との相対的な関係において意味づける、すなわち社会的比較の重視という特質を有することをうかがわせる。そして、この感情は、そのような社会的比較に基づく自己の優越を外部にアピールしたいという気持ちがある一方で、それが友人からの好ましくない反応をもたらしかねないという危惧と裏腹であるという、二つのアンビバレントな感情が複合したものと推測された。本章での検討結果はこの理解と整合的なもので、前者の側面を代表する「自慢したい気持ち」には支配の特質、後者の側面を代表する「友達にどう思われるだろうか」には服従の特質が示された。

不愉快・困惑：本章の検討において、12感情中、特にきわだった特徴の見出されなかった感情である。やや高い不快感を伴いながらも、自己充実、競争的という達成動機の2側面双方との間に関連を持ち、高めの喚起強度で経験される感情といったところが、ここでの結果から描かれる不愉快・困惑の横顔である。関連構造から、くやしさを後悔に近い感情と目されるが、くやしさをどの力強さや後悔のような積極的姿勢という明確な方向づけを持たない。逆に、その意味で一般的な負の感情

(Weiner et al, 1978, 1979) と言えるのかもしれない。

無能感：無能感は、最も高い不快と服従の特質、抑鬱性、社会的内向性、外的統制傾向、低いself-esteemなどによって特徴づけられる。これらから、失敗に強い不快感を感じながらも、これを消極的、内向的、自責的にとらえるため、うまく解消できず、結果的に自己の価値を減じ、自分の努力では事態を改善することができないとの信念を増強しかねない感情という姿がうかんでくる。

罰の予感：服従が罰の予感を特徴づける基本的特質である。さらに、抑鬱性、競争的達成動機、低いself-esteemとの関連が示された。親や教師など、他者からの評価を達成目標とする点は承認への期待と同じである。しかし、承認を得るというポジティブな方向ではなく、罰の回避ということが目標であるので、そこからくる弱々しさ、憂鬱な感じがつきまとう点が異なる。また、罰を内化することによる自己評価の低下の可能性も持つと考えられる。

後悔：後悔は、失敗感情で唯一不快が示されなかった感情である。また、自己充実的達成動機、内的統制傾向、協調性と正の関連を持つ。後悔は、失敗に際し、ただそれをネガティブなこととしてとらえるのではなく、その原因やそこから学ぶべき点に意識を移し、早期に気持ちを切り換え、積極的な対処行動を誘発する感情と考えられる。このような傾向の基盤として、達成の意味を、他者や社会の評価からではなく自分なりの基準への到達に求める態度や、自分の努力によって事態を改善できるという信念が求められるのであろう。

おどろき（失敗）：成功時のおどろきと違って、現実性・客観性のなさ、抑鬱性、低い自己評価など不適応的と考えられる傾性との関連は認められなかった。逆に、成功時には見出されなかった達成動機との正の

関連が示されている。これらのことから、同じおどろきの感情であっても、成功・失敗という場面によって、まったくといっていいほど性格の違う感情であることが明らかとなった。失敗時のおどろきは、成功ないしはもっとよい結果を予測していたからこそ喚起されるのであり、その意味において、むしろ前向きで積極的な性格を有していても不思議ではない。実際、失敗時のおどろきには、達成動機との関連のほか、後続の成績への促進的関わりも示されていた（研究7）。ただし、やはりおどろきという同種の感情であることを示すように、回帰性傾向との関連は成功・失敗両場面を通じて認められた。さらに、喚起強度においてもほぼ同程度の値が示された。

くやしさ：失敗場面で唯一、そして両場面を通して最も高い値で支配的特質が示されたことが特徴的である。パーソナリティとの関連では、達成動機の2側面との間に正の相関が得られた。また、喚起強度も高い。くやしさは、失敗を甘んじて受入れるのではなく、これを不満とし、あるいは怒りを感じる、能動的でエネルギーに満ちた力強い感情である。

あきらめ：くやしさと対照的に醒めた感情である。不快、無覚醒、服従というバタン、外的統制傾向との関連を有し、無能感との類似性をうかがわせるが、抑鬱性や劣等感、低いself-esteemとの関連を伴わない点が特徴的である。不快の程度も無能感より低い。このことから、無能感との対比で見た場合、あきらめは、自分の努力で事態を改善することができないと思っているにもかかわらず、失敗がさして不快でもなく、憂鬱な感じや自己卑下、自己の価値を低く見積もるといった諸傾向を伴わない、ある意味で楽観的な、あるいは状況への自我関与の低い感情と考えられる。

以上、本章の結果から導かれる12の達成関連感情の特徴について述べ

た。

次に、達成関連感情の構造については、達成そのものへの積極的関与を示すか、それとも達成自体には消極的・悲観的であると同時に、他者からの評価のような外在的な事象への関与を示すか、ということを両極とする次元の有効性が示唆された。この次元により、達成関連感情にまつわる諸現象を包括的に説明できそうである。この次元は、研究11の支配-服従次元に相当するものであり、3章で示された動機づけの促進-抑制、研究8～10で示された関連するパーソナリティ傾性の適応的-不適応的などともよく対応している。関連構造の検討（研究13）で認められた二つのクラスターも、この次元を想定することの妥当性を支持している。この次元は、感情理論で言えば、Schlosberg (1954) における注目-拒否に対応すると考えられる。すなわち、達成という対象に注目し接近しようとするか、達成そのものから目をそらし回避しようとするかという、相反する二つの傾向をその両極に表している。また、達成動機づけ研究の文脈で言えば、Dweck (1975) の動機づけボタンについての観察における、mastery oriented-helpless orientedという分類概念に相当する。

なお、感情理論では、Plutchik (1962, 1980)、Schlosberg (1954)、Tomkins (1962, 1963)、Mehrabian (1980) などに典型的なように、感情の構造を考えるにあたり、まず第1に快-不快の次元を設定するのが一般的である。研究11で検討したように、達成関連感情の構造理解においても、この次元は有効であった。成功・失敗という場面と非常によく対応してしまうので、あまり情報量はないが、先に述べた注目-拒否に相当する次元との独立性も高く、達成関連感情の構造把握においては、やはり意味のある次元設定と言えよう。

さらに、第3の次元としての喚起強度、Schlosberg (1954) で言う
賦活水準（緊張－睡眠）は、対象が感情反応である以上、当然想定でき
るものであり、このことは達成関連感情についても例外ではない。この
点に関する検討は研究12で行った。その結果、まず、内容的あるいは機
能的に類似の特質を有する感情には、喚起強度についても同程度の値を
示すもののあることがわかった。成功・失敗両場面のおどろき、統制感
・向上心と後悔、承認への期待と罰の予感の3組が、それぞれ同程度の
喚起強度を示したのである。また、動機づけを促進する感情（よろこび、
統制感・向上心、不愉快・困惑、後悔、くやしき）については、いずれ
も喚起強度の高いことが明らかとなった。さらに、他者にまつわる感情
の喚起強度は、相対的に低いことが明らかとなった。そして、その中で
は友人、親、教師の順に、関わる感情の喚起強度が高かった。

以上のことから、感情一般の構造について考えられてきた3次元によ
る理解のシエマは、達成関連感情についてもそのままではまるし、か
つ十分なものと見なすことができる。と同時に、上述のように、達成関
連感情については、支配－服従の1次元のみで、その主要な特質をかな
り手際よく整理し、記述することが可能であった。したがって、支配－
服従次元が、達成関連感情の構造把握において、最も包括的且つ主要な
次元と考えられる。

第5章 総括と今後の課題

5-1 本研究の総括

本論では、学業達成場面における学習者の感情経験について、総合的な検討を加えることを目的とし、Weiner理論の理論解釈を中心とする文献的研究と13の実証的研究を実施した。本節では、本論全体を振り返り、研究の展開及び得られた結果の概要をまとめ、研究全体を総括する。

第1章

まず、第1節では、学業達成場面における学習者の感情経験の検討に際して、Weiner理論に基づくアプローチの有効性を指摘した。それは、主に次の3点による。

①従来の達成動機研究では、感情として誇りと恥のみを問題としていた。これに対し、Weiner理論では、学習者の感情経験を扱うのに適切な感情群を、幅広く網羅的に対象としている。

②感情の喚起機構の規定因として、認知変数（結果に対する主観的評価と原因帰属）を位置づけていること。認知変数は、感情喚起の他の規定因に比べ介入可能性が高く、教師の指導や訓練プログラムの開発と結びつきやすい。

③学業達成場面における感情の主要な機能の一つに動機づけ機能がある。Weiner理論では、この感情の持つ動機づけ機能が考察対象となっている。

そして、Weiner理論及び達成関連感情研究をめぐるこれまでの動向を概括、評価することを通して、本研究の目的にとって重要な課題の抽出が可能となるとの見通しを示した。

この洞察に立脚し、続く三つの節では、Weiner理論の背景（第2節）、Weiner理論の基本的枠組み（第3節）、Weiner理論における達成関

達感情の取り扱い（第4節）について、理論的検討及び研究動向のレビューを行った。

第5節では、Weiner理論及び達成関連感情の研究動向について、問題点の指摘ならびに残された課題の抽出を試みた。この作業は、以下に示した、感情研究における主要な四つのテーマの観点からなされた。

①分類：「感情にはどのようなものがあるのか」

②機構：「感情が現れるしくみ」

③機能：「感情のはたらき」

④構造：「感情はどのようにになっているのか」

そして、各テーマに照した場合、Weiner理論及び従来の達成関連感情研究には、次のような問題点のあることが明らかとなった。そこで、各問題点をもとに、それぞれについて本研究で検討すべき課題を導いた。

①分類

問題：1)感情の分類研究がなされておらず、扱うべき感情の種類・数に関する知識が不足している。

2)感情測定に用いる感情語の選定基準の不明確性、不適切性

3)感情の測定用具に一貫性がなく、知見の蓄積が困難である。

課題：1)帰納的な手続きによる達成関連感情の整理・分類作業

2)信頼性が高く、様々な研究用途に用いることのできる達成関連感情の測定用具の開発

②機構

問題：1)Weinerは、感情の喚起機構について、結果に対する主観的評価と原因帰属という二つの認知要因を示した。しかし、彼が提唱した、結果依存-帰属依存という概念は、喚起機構における二つの認知変数の提案というよりは、感情の分

類概念として受けとめられた。したがって、結果に対する主観的評価と原因帰属の喚起機構における役割が十分に検討されていない。

- 2) 結果に対する主観的評価については、操作定義にも確立されたものがなく、ほとんど実証的な検討がなされていない。

課題：達成関連感情の認知的規定因として、結果に対する主観的評価と原因帰属を位置づけ、それぞれが各達成関連感情に及ぼす影響、その場合の相互の関連などを組織的に検討する。

③機能

問題：Weiner理論は、特に近年、感情の動機づけ機能を強調しているが、達成領域における実証的検討が十分でない。

課題：1) 認知→感情→行動という因果連鎖を想定することの妥当性を検討し、感情の動機づけ機能に関するWeiner理論の仮説が達成領域においても支持されるか検証する。

- 2) 具体的にどの達成関連感情が、動機づけへの促進的あるいは抑制的機能を有するのか明らかにする。

④構造

問題：達成関連感情研究は、その多くがWeiner理論の影響下で展開されてきたため、研究の動向には、Weiner理論が主に関題とした喚起機構の解明への偏向が認められる。そして、それ以外のテーマ、特に感情の特徴や構造の解明を主題とした研究がほとんどなされていない。

課題：達成関連感情の特徴・構造を検討するため、次の四つの観点から検討を加える。

1. パーソナリティからみた特徴

2. 内包的意味 (SD法による) からみた特徴と構造

3. 喚起強度からみた特徴

4. 関係構造による検討

最後に、本論の章立てとの関連において、抽出された各課題の検討の進め方について述べた。具体的には、「分類」を第2章、「機構」と「機能」を第3章、「構造」を第4章で、それぞれ検討することにした。

第2章

第2章では、まず自由記述調査により、達成場面での感情経験を表す自然な表現の収集、整理を行った(研究1)。その結果、成功場面57語、失敗場面66語の感情語を得た。

次に、これらの語を質問項目として評定を求め、これに因子分析をほどこし、達成関連感情の因子構造を探った(研究2)。その結果、成功場面5感情(よろこび、おどろき、統制感・向上心、承認への期待、優越感)、失敗場面7感情(不愉快・困惑、無能感、罰の予感、後悔、おどろき、くやしさ、あきらめ)の計12感情を達成関連感情として抽出した。この内、承認への期待と後悔は、これまでの研究で取り上げられてこなかったものである。これにより、帰納的手法による達成関連感情の整理・分類作業の重要性が再確認された。また、達成動機研究で最も主要な感情とされてきた誇りの感情は、それ自体でまとまった1因子を形成しなかった。ここでは、達成にまつわる諸変数を、その「自己充實的」と「競争的」という2側面ととらえる堀野(1987)の見解に基づき、誇りの自己充實的側面が統制感・向上心に、競争的な側面が優越感に相当すると解釈した。

さらに、感情語を尺度項目とした達成関連感情測定尺度の構成を試み、信頼性を検討したところ、内的一貫性、再検査信頼性とも十分な値を得

た。そこで、以下の各章では、この尺度を一貫して用いることにより、達成関連感情について総合的な理解を図ることにした。

第3章

第3章では、達成関連感情の認知的規定因と動機づけ機能に関する五つの実証的研究を報告した。

実証的研究に先立ち、まず、従来の諸研究で用いられた研究方法の分析を行った。その結果、仮想場面実験と実際の学業試験場面での調査という2種類の研究方法を、相互補完的に用いることが有益であるとの結論を得た。具体的には、まず仮想場面実験により、結果に対する主観的評価及び原因帰属と達成関連感情、学習行動、成績の間の関連について組織的に検討する(研究3～研究5)。次に、仮想場面実験で得られた知見が、調査的研究(研究6～研究7)によっても追認されるか否かを検討するという形で研究を進めた。なお、欧米での研究のほとんどが大学生を対象とすることから、欧米との比較検討の可能性を考慮し、研究対象は大学生を基本とした。しかし、研究7だけは、知見の適用可能性という実践的関心と、調査対象の年齢や課題の特質を越えた知見の安定性の検討という理論的関心の双方から、中学3年生の数学学習を対象とした。

検討の結果、喚起機構に関しては、以下の諸点が明らかとなった。なお、喚起機構に関する諸研究の結果は、TABLE5-1(TABLE3-16の再録)、TABLE5-2(TABLE3-17の再録)のように要約できる。

まず、結果に対する主観的評価は、一般的な正・負の感情(よろこび、不愉快・困惑)とおどろきの喚起に一貫して影響を与えていた。特に、よろこびと不愉快・困惑については、原因帰属の影響が、すべての研究を通して一切認められなかった。このことから、この2感情の喚起は、

TABLE5-1 喚起機構に関する結果の概要

	結果に対する主観的評価				原因帰属			
	研究4	研究5	研究6	研究7	研究3	研究5	研究6	研究7
成功場面								
ようこび	↑	↑	↑	—				—
おどろき	↑	↑	↑	—	運 ↑		運 ↑	—
統制感・向上心				—	努力 ↑	努力 ↑	努力 ↑	—
承認への期待		↑		—	他者 ↑			—
優越感				—	他者 ↓			—
失敗場面								
不愉快・困惑	↑	↑	—	↑			—	
無能感		↑	—	↑	能力 ↑	能力 ↑	—	能力 ↑
罰の予感			—	↑			—	
後悔			—		努力 ↑	努力 ↑	—	努力 ↑
おどろき	↑	↑	—	↑	他者 ↑		—	
おどろき			—	↑	努力 ↓		—	
あきらめ	↓	↓	—		他者 ↓	他者 ↓	—	運 ↑

①↑は、促進的影響（5%水準で有意）を、↓は、抑制的影響（5%水準で有意）を示す

研究6、7については、重回帰分析（標準偏回帰係数）と相関係数の双方で有意となったものを示した

②—は、該当するデータのないことを表わす

TABLE5-2 原因帰属と達成関連感情

原因帰属	影響の与え方	成功感情	失敗感情
努力	促進	統制感・向上心 3, 5, 6	後悔 3, 5, 7
	抑制		くやしき 3
能力・適性	促進	承認への期待 5	無能感 3, 5, 7
	抑制		
他者	促進	優越感 3	おどろき 5
	抑制	おどろき 3, 6	あきらめ 3, 5
運	促進		あきらめ 7
	抑制		

各感情の右側の数字は、その結果が示された研究番号を表わす

もっぱら結果に対する主観的評価によって規定されることが明らかとなった。なお、この2感情は、その内容から、一般的な正・負の感情と考えられた。Weinerは、一般的な正・負の感情が、結果に対する主観的評価によってのみ規定されるとしており、本研究の結果は、この点において全面的にWeinerの見解を支持するものである。

なお、本研究では、結果に対する主観的評価について、「事前の予想点と実際の得点とのずれに基づく主観的な成功・失敗の程度判断」と新たに定義し、実験操作や測定法も独自に開発した。これを用いた検討結果は、以上のように、理論的予測とも一致するものであった。これは、提案した定義や操作・測定法の妥当性を支持するものである。

次に、原因帰属は、一般的な正・負の感情と罰の予感以外のすべての感情に影響を与えていた。この内、能力・適性帰属と無能感の関連、外的（他者、運）帰属とおどろきの関連は、Weiner理論の予測や、欧米での知見と一致するものである。また、誇りの感情に相当すると考えられた、統制感・向上心と優越感は、内的（努力）帰属下で促進され、外的（他者）帰属下で抑制されていた。これも、Weiner理論から予測される結果である。一方、欧米とは異なるものとしては、あきらめが運帰属により促進され、他者帰属により抑制されるという結果を得た。欧米では、あきらめは、無能感と同様に、能力・適性帰属によって導かれるとされる。また、本研究ではじめて検討された後悔は、努力帰属によって促進されることが明らかとなった。

結果に対する主観的評価と原因帰属の交互作用は、一切認められなかった。このことから、両者の感情への影響の与え方は、相互作用的なものではなく、それぞれが独立に各感情の喚起に関わることが明らかとなった。

なお、Weinerが提唱した結果依存-帰属依存という観点は、感情の分類概念としても、限定つきながら妥当であることが明らかとなった。本研究の結果からは、よろこび、不愉快・困惑、罰の予感の3感情が、結果に対する主観的評価によってのみ規定されており、結果依存の感情と見なし得る。他方、統制感・向上心、優越感、後悔の3感情は、原因帰属によってのみ規定されており、帰属依存の感情と言える。

感情の動機づけ機能については、学習行動と成績の2つの指標を用いて検討を行った。その結果、以下の諸点が明らかとなった。なお、感情の動機づけ機能に関する諸研究の結果は、TABLE5-3 (TABLE3-19の再録)のように要約できる。

まず、学習行動は、よろこび、統制感・向上心、不愉快・困惑、後悔、くやしきの5感情から、一貫して促進的影響を受けていた。また、あきらめは、学習行動を抑制していた。認知については、基本的には感情を媒介として学習行動に間接的に影響を与えていた。特に、結果に対する主観的評価の直接的影響は、すべての検討を通して一切認められていない。これらのことから、Weinerの主張する認知→感情→行動という因果連鎖を想定することの妥当性は、達成領域においても十分支持されることが明らかとなった。

一方、成績に対して、感情は、基本的には学習行動を媒介として間接的に影響を与えていた。唯一の例外は、おどろきの感情に関するもので、成績に対し直接的に、成功場面では抑制的影響(研究5)を、失敗場面では促進的影響(研究7)を与えている可能性が示された。これらのことから、学業達成場面における動機づけ過程について、Weinerの主張を拡張し、認知→感情→行動→成績という因果連鎖を想定することが可能であると考えられた。

TABLE 5-3 感情の動機づけ機能に関する結果

	学 習 行 動			成 績		
	研究4 ^a	研究5 ^b	研究7 ^a	研究5 ^a	研究6 ^c	研究7 ^c
成功場面						
よろこび	↑	↑	—	↑	—	—
おどろき	—	—	—	↓	(↓)	—
統制感・向上心	↑	↑	—	↑	(↑)	—
承認への期待	—	↑	—	↑	—	—
優越感	—	—	—	—	—	—
失敗場面						
不愉快・困惑	↑	↑	↑	↑	—	↑
無能感	—	—	—	—	—	—
罰の予感	—	—	—	—	—	—
後悔	↑	↑	↑	↑↑	—	↑
おどろき	—	—	—	—	—	↑
くやしき	↑	↑	↑	↑	—	↑
あきらめ	↓	↓	↓	↓	—	↓

①↑：促進的影響

↓：抑制的影響

↑：学習行動を媒介とした間接的な促進的影響

↓：学習行動を媒介とした間接的な抑制的影響

②—は、該当するデータのないことを表わす

③ a：相関係数と重回帰分析の双方において、結果が有意となったものを示した

b：相関係数において、結果が有意となったものを示した

c：相関係数（伸び）と中間試験の影響を取り除いた偏相関係数の

双方において、結果が有意となったものを示した

④研究6では、学習行動に関するデータを得ていない

なお、第3章の検討を通して、研究方法論に関し、次のことが明らかとなった。仮想場面を用いた実験に対しては、現実の達成場面での現象を反映していないのではないかと批判がある (McFarland & Ross, 1982)。しかし、本研究においては、仮想場面実験の結果と実際の学業試験場面での調査研究の結果はかなり一貫していた (TABLE 5-1, 5-3 参照)。したがって、しばしば危惧されるように、仮想場面での検討が、実際の達成場面での現象を反映していないとは考えにくい。

第4章

第4章では、次の四つの観点から、達成関連感情の特徴・構造について探索的な検討を試みた。

- ① パーソナリティからみた特徴 (第1節: 研究8~10)
- ② 内包的意味からみた特徴と構造 (第2節: 研究11)
- ③ 喚起強度からみた特徴 (第3節: 研究12)
- ④ 関係構造による検討 (第4節: 研究13)

その結果、以下の諸点が明らかとなった。なお、第4章で得られた結果は、TABLE 5-4 (TABLE 4-11の再録) のように要約できる。

まず第1節では、パーソナリティとの関連を手がかりに、達成関連感情の特徴を調べた。パーソナリティ特性としては、YG性格検査の12の因子 (研究8)、達成動機 (研究9)、Locus of control, self-esteem (研究10) を用いた。

その結果、まず喚起機構を中心とする従来の研究においては、その共通性が主張されてきた、成功・失敗両場面のおどろきに関して、相互に異なる面のあることが明らかとなった。成功時のおどろきは、現実性のなさや抑鬱性、低いself-esteemと関連を持つ、成功感情中、異色の存在であることが示された。一方、失敗時のおどろきについては、このよ

TABLE 5-4 達成関連感情の特徴と構造

感情	パーソナリティとの関連			内包的意味	喚起強度	関係構造
	研究8	研究9	研究10	研究11	研究12	研究13
成功場面						
よろこび	S ⁻ ,	競 ⁺		快, 覚醒, 支配	H	I
おどろき	D ⁺ , C ⁺ , I ⁺ , O ⁺ , G ⁻ , A ⁻		SE ⁻	快, 服従	ML	II
統制感・向上心	Co ⁻		LOC ⁺	支配	MH	I
承認への期待	Co ⁻	自 ⁻		快, 覚醒	L	II
優越感		競 ⁺		快	ML	II
失敗場面						
不愉快・困惑	I ⁺	自 ⁺ , 競 ⁺		不快	MH	I
無能感	I ⁺ , D ⁺ , S ⁻		LOC ⁺ , SE ⁻	不快, 服従	ML	II
罰の予感	I ⁺ , D ⁺	競 ⁺	SE ⁻	不快, 服従	L	II
後悔	Co ⁻	自 ⁺	LOC ⁺	覚醒	MH	I
おどろき	I ⁺ , C ⁺	競 ⁺		不快	ML	I
くやしき	I ⁺	自 ⁺ , 競 ⁺		不快, 覚醒, 支配	MH	I
あきらめ			SE ⁻	不快, 無覚醒, 服従	ML	II

①添え字の±は、そのパーソナリティ特性との相関係数の符号を表わす。

②研究8における英字は、YG性格検査の各因子を表わす。

③自：自己充實的達成動機、競：競争的達成動機、LOC：Locus of control、SE：self-esteem

④研究12における英字は、喚起強度の平均値をもとに、以下の基準による。

H：8.0以上、MH：7.0以上8.0未満、MM：6.0以上7.0未満、ML：5.0以上6.0未満、L：5.0未満

⑤I：その感情が第1クラスターに属することを示す。II：その感情が第2クラスターに属することを示す。

うな関連は見出せなかった。喚起機構の解明にのみ偏りすぎた、従来の研究動向への反省をせまり、同時に特徴・構造を検討することの意義を示す結果と言える。

その一方で、成功場面の統制感・向上心と失敗場面の後悔のように、成功か失敗かという場面を越えて、同様の特質を有する感情のあることも確認された。

以上のことから、達成関連感情の検討においては、表面的に同じ表現の感情であるかどうかや、喚起場面が成功か失敗かという分類は、必ずしも絶対的な意味合いを持たないことが明らかとなった。

また、従来より指摘されてきた達成動機と感情喚起との関連は、おおむねにおいて支持された。

第2節では、SD法を用い、内包的意味の観点から、達成関連感情の特徴と構造を調べた。検討に先立ち、快-不快、覚醒-無覚醒、支配-服従の3次元に対応するSD尺度を開発した。この3次元は、Osgoodらの評価・活動性・力量や、Schlosberg他によって指摘されてきた感情の3次元（快-不快、賦活水準、注目-拒否）に相当する。この3次元の観点から検討を行った結果、次のことが明らかとなった。

まず、喚起場面の成功・失敗が、感情の快-不快を規定していた。成功感情には快の特質が、失敗感情には不快の特質が示された。唯一の例外が後悔であり、この感情が、失敗の持つ不快性への合理的、適応的対応と関わりのあることを示している。

次に、覚醒-無覚醒次元については、くやしきやよろこびに覚醒の特質が、あきらめに無覚醒の特質が示された。なお、この次元に関しては、同一の感情を表す感情語間で、結果にばらつきがあった。これについては、質的にはほぼ同種でも、喚起強度の異なる感情経験の存在すること

を示すものと解釈し、さらに第3節で検討を加えることにした。

最後に、支配－服従については、第3章や第4章第1節での知見と整合的な結果が多数得られた。支配の特質は、動機づけを促進する感情（よろこび、統制感・向上心、くやしき）に認められた。他方、服従の特質は、抑鬱性や低いself-esteemを伴う感情（成功時のおどろき、無能感、罰の予感、あきらめ）に示された。このことから、達成関連感情の特徴・構造の把握においては、支配－服従の次元が、最も包括的で主要な次元と考えられた。

以上の結果から、これら感情一般について考案された3次元が、達成関連感情の構造検討においても有効であることが明らかとなった。

第3節では、達成関連感情の喚起強度を検討した。

その結果、第2節の覚醒－無覚醒次元に関する結果と同様に、同一の感情を表す感情語間においても、喚起強度の高低に、ばらつきのあることが明らかとなった。これは、質的にはほぼ同種でも、喚起強度の異なる感情経験の存在することを示している。

また、感情語によるばらつきがある一方で、感情ごとにある程度のまとまりのあることも明らかとなった。そこから各感情の特質を探ったところ、内容的あるいは機能的に類似の特質を有する感情には、喚起強度についても同程度の値を示すもののあることがわかった。成功・失敗両場面のおどろき、統制感・向上心と後悔、承認への期待と罰の予感の3組が、それぞれ同程度の喚起強度であった。

また、動機づけを促進する感情については、いずれも喚起強度が高かった。

さらに、他者にまつわる感情の喚起強度は、相対的に低いことが明らかとなった。そして、その中では友人、親、教師の順に、関わる感情の

喚起強度が高かった。

第4節では、研究2のデータをもとにクラスター分析を行い、12の達成関連感情の関係構造を検討した。

その結果、達成関連感情は、達成そのものへの積極的関与を示す諸感情と、達成自体には消極的・悲観的であると同時に、他者からの評価を強く意識する諸感情の二つのまとまり（クラスター）によって、その構造を把握し得ることが明らかとなった。なお、第3節における支配-服従次元は、ここに現れた二つのクラスターを結ぶ軸に対応していた。このことから、支配-服従次元が、達成関連感情の構造把握において、最も包括的で主要な次元であることが明らかとなった。

以上のように、本研究においては、①達成関連感情を12の感情に整理・分類した上で、これを測定する信頼性の高い尺度を開発し、②結果に対する主観的評価と原因帰属という感情喚起における主要な認知的規定因のはたらきを解明し、③達成動機づけに対して、促進的・抑制的に機能する感情を明らかにし、④達成関連感情の特徴・構造に関する基礎的資料を蓄積することができた。

このことから、本研究を通して、学業達成場面における学習者の感情経験について、本格的な検討を展開するための基本的条件整備がなされたと考えることができよう。

5-2 今後の課題

最後に、本研究の限界と、そこから導かれる今後の課題について述べる。

まず、発達の研究が今後要請される。本研究では、研究7を除き、すべて成人（大学生または専門学校生）を被験者とした。これは、欧米

でなされた研究の多くが成人を対象としており、欧米との比較の可能性を考慮した場合、まず成人を対象としたデータが十分蓄積する必要があるとの判断による。この判断は、達成関連感情に関する研究が、いまだ初期段階にある我国においては、とりあえず妥当なものと言える。しかし、成人を対象として得られた本研究の知見が、他の年齢段階にも、どのくらいあてはまるかは不明である。特に、結果に対する主観的評価や原因帰属には、認知発達の影響が大きいと予測される。原因帰属の発達について検討した速水（1990）は、小学生段階では、成人にみられるような合理的な原因判断は困難であり、小学生について原因帰属をベースにした動機づけ過程を想定することには無理があるとしている。また、結果に対する主観的評価については、発達の検討がなされておらず、その発達については一切不明である。ただ、研究7で示されたように、中学3年生については、大学生を被験者として得た結果が追認されていた。したがって、少なくとも中学生段階では、結果に対する主観的評価と原因帰属について、成人とほぼ同様の認知的処理を行い得ると推測される。また、達成関連感情そのものの発達についても関心が持たれる。

第2に、達成関連感情の動機づけ機能について、より多様な指標を用いた検討が望まれる。例えば、研究7では、学習時間の自己報告を用いたが、そこでは、その学習の質や具体的な学習行動の内実は一切考慮できていない。しかし、達成動機の2側面との関連の検討でも明らかとなったように、達成の志向性によって喚起される感情は異なる。したがって、同程度に高い学習行動が感情によって誘発されたとしても、喚起される感情の特質に依存して、採られる学習行動の質が異なり、その結果として成立する学習の質にも大きな違いのあることは十分予測される。学習行動の質の違いに関しては、学習方略や処理の深さの問題との関連

で、近年、動機づけ研究の分野においても高い関心が寄せられている (Dweck, 1986)。より多様な指標を用い、学習行動の内容的側面にまで踏込んだ分析を行うことにより、学習の質を射程に入れた動機づけ研究の文脈で、感情の果たす役割を考察することが可能となるであろう。

第3に、結果の一般化にも一定の制限が必要である。例えば、高校生を対象として研究6、7と同様の調査研究を行った相川ら (1985) は、数学と国語では原因帰属と感情の関係が異なると報告している。また、一回の物理の試験の中でも、記憶のみによって解答可能な問題と、思考力を要求される問題とでは、原因帰属と統制感、試験成績との関係が異なってくることを示す研究もある (大村ら, 1986)。また、速水 (1980) は、高校の定期試験と大学入学試験とでは、原因帰属ボタンが異なることを報告している。このような、達成課題や達成場面の違いによる、動機づけの媒介過程における様相の変化の可能性を考慮することは、知見の実践への適用を考えた場合、特に重要であると思われる。そのためには、今後、様々な教科や学習内容を対象に、また取り扱う達成場面のバリエーションをも広げて、さらに検討を重ねることが重要であると考えられる。

引用文献

- Abelson, R. O., & Sermat, V. 1962 Multidimensional scaling of facial expressions. *Journal of Experimental Psychology*, 63, 546-554.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. 1978 Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74
- Alloy, L. B., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Hartlage, S. 1988 The hopelessness theory of depression: Attributional aspects. *British Journal of Clinical Psychology*, 27, 5-21.
- 相川充・川島勝正・松本卓三 1985 原因帰属が学業試験の成績に及ぼす影響—Weiner の達成動機づけに関する原因帰属モデルの検討—教育心理学研究, 33, 195-204.
- Arnold, M. B. 1960 *Emotion and personarity*, Vol.1. Columbia University Press.
- Atkinson, J. W 1964 *An introduction to motivation*. Princeton, New Jersey: Van Nostrand.
- Atkinson, J. W., & Birch, D. 1970 *The dynamics of action*. New York: Wiley.
- Atkinson, J. W., & Feather, N. T. 1966 *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley.
- Baldwin, A. L. 1969 A cognitive theory of socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.

- Bandura, A. 1977 Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Beck, A. T. 1976 *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International University Press.
- Brown, J., & Weiner, B. 1984 Affective consequences of ability versus effort ascriptions: Controversies, resolutions and quandaries. *Journal of Educational Psychology*, 76, 146-158.
- Bush, L. E. 1973 Individual differences multidimensional scaling of adjective denoting feelings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 50-57.
- Cannon, W. B. 1932 *The wisdom of the body*. New York: Norton.
館郷・館澄江(訳) からだの知恵-この不思議な働き 講談社
- Cooper, H. M., & Burger, J. M. 1980 How teachers explain students' academic performance: A categorization of free response academic attributions. *American Educational Research Journal*, 17, 95-109.
- Coopersmith, S. 1967 *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman and Co.
- Covington, M. V., & Beery, R. 1976 *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. 1979 Are causal attribution causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1487-1504.

- Covington, M. V., & Omelich, C. L. 1984a Controversies or consistencies? a reply to Brown and Weiner. *Journal of Educational Psychology*, 76, 159-168.
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. 1984b An empirical examination of Weiner's critique of attributional research. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1214-1225.
- Darwin, C. 1872 *The expression of emotions in man and animals*. London: Murray. 濱中濱太郎(訳) 人及び動物の表情について 岩波書店
- 土井聖陽 1982 達成動機の二次元説－親和的達成動機と非親和的達成動機 心理学研究, 52, 344-350.
- Dweck, C. S. 1975 The role of expectation and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- Dweck, C. S. 1986 Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Bempechat, J. 1983 Children's theories of intelligence: Consequences for learning. In S. Paris, G. Olson., & H. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. 1987 *Empathy and its development*. Cambridge University Press.
- Ekman, G. 1955 Dimensions of emotion. *Acta Psychologica*, 11, 279-288.
- 遠藤辰雄・安藤述男・冷川昭子・井上祥治 1974 Self Esteemの研究

究 九州大学教育学部紀要, 18, 53-65.

- Engen, T., Levy, N., & Schlosberg, H. 1957 A new series of facial expressions. *American Psychologist*, 12, 264-266.
- Engen, T., Levy, N., & Schlosberg, H. 1958 The dimensional analysis of a new series of facial expressions. *Journal of Experimental Psychology*, 55, 454-458.
- 眞川隆夫 1988 多変量データの解析 朝倉書店
- Erig, T.W., & Frieze, I.H. 1979 Measuring causal attributions for success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 621-634.
- Eswara, H.S. 1972 Administration of rewards and punishment in relation to ability, effort and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 139-140.
- Feather, N.T. 1967 Valence of outcome and expectation of success in relation to task difficulty and perceived locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 372-386.
- Foersterring, F. 1985 Attributional retraining: A review. *Psychological Bulletin*, 98, 495-512.
- Forsyth, D.H., & McMillan, J.H. 1981 Attributions, affect, and expectations: A test of Weiner's three-dimensional model. *Journal of Educational Psychology*, 73, 393-403.
- Frieze, I.H. 1976 Causal attributions and information seeking to explain success and failure. *Journal of Research in Personality*, 10, 293-305.

- 福井康之 1990 感情の心理学 川島書店
- Graham, S., Doubleday, C., & Guarino, P. A. 1984 The development of relations between perceived controllability and the emotion of pity, anger and guilt. *Child Development*, 55, 561-565.
- 波多野誼余夫・稲垣佳代子 1981 無気力の心理学 中公新書
- Hayamizu, T. 1984 Changes in causal attributions on a term examination: Causal dimensions. *Japanese Psychological Research*, 26, 1-11.
- 速水敏彦 1980 学業成績の原因帰属(3)ー共通一次試験と高校時代の学業成績の比較ー 日本心理学会第44回大会発表論文集, 572.
- 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 1991 原因帰属 宮本美沙子 編著 新・児童心理学講座 第7巻 情緒と動機づけの発達 金子書房
- 速水敏彦・長谷川孝 1979 学業成績の因果帰着 教育心理学研究, 27, 197-205.
- 林保 1985 動機づけの本質 教育と医学, 33, 110-116.
- Heider, F. 1944 Social perception and phenomenal causality. *Psychological Review*, 51, 358-374.
- Heider, F. 1958 *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- 東浦町立緒川小学校 1985 自己学習力の育成と評価 続・個性化教育へのアプローチ 明治図書
- 東浦町立緒川小学校 1988 カリキュラムⅠ 個性化教育のカリキュラ

ムと学習材 VOL.3 豊かな心や体・情操の育成を中心として

- Higgings, E. T., Strauman, T., & Klein, R. 1986 Standards and the process of self-evaluation: Multiple affects from multiple stages. In R.M. Sorrentino, & E.T. Higgings (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*. New York: The Guilford Press.
- 樋口一辰・鎌原雅彦・大塚雄作 1983 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, 31, 18-27.
- 樋口一辰・清水直治・鎌原雅彦 1979 Locus of Controlに関する文献的研究 東京工業大学人文論叢, 5, 95-132.
- 広瀬幸雄・石井徹・木村昌幸・北田隆 1982 達成動機と原因帰属がパフォーマンスに及ぼす効果 実験社会心理学研究, 22, 27-36.
- Holloway, S. 1988 Concepts of ability and effort in Japan and United States. *Review of Educational Research*, 58, 327-345.
- 堀野緑 1987 達成動機の構成概念の再検討 教育心理学研究, 35, 148-154.
- 堀野緑・市川伸一・奈須正裕 1990 基本的学習観の測定の試み—失敗に対する柔軟の態度と思考過程の重視— 教育情報研究, 6, 3-7.
- 堀野緑・森和代 1991 抑うつとソーシャルサポートとの関連に介在する達成動機の要因 教育心理学研究, 39, 308-315.
- 星野 命 1970 感情の心理と教育(2) 児童心理, 24, 1445-1477.
- 細田一秋 1978 達成行動における原因帰属理論 宮本美沙子編著 達成動機の心理学 金子書房
- 生熊譲二 1978 帰属過程の基礎的研究—原因帰属と感情反応との関係— 日本心理学会第44回大会発表論文集, 394.

- 稲木哲郎 1978 Weinerの達成動機づけ理論について 心理学評論, 21, 110-126.
- 伊那市立伊那小学校, 1989 学ぶ力を育てる 総合学習・総合活動で培われる力と教科的な追求の姿とのかかわりを求めて 公開学習指導研究会研究紀要
- 岩下豊彦 1983 S D法によるイメージの測定 川島書店
- Jagacinski, C., & Nicholls, J. G. 1984 Conception of ability and related affects in task involvement and ego involvement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 909-919.
- James, W. 1890 *Principals of psychology* (2 Vols.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- James, W. 1884 What is an emotion. *Mind*, 9, 188-205.
- Janis, I. L., & Field, P. B. 1959 Sex differences and personarity factors related to persuasability. In C. I. Hovland., & I. L. Janis (Eds.) *Pesonarity and Persuasability*. New Haven: Yale University Press.
- Jones, E. E., & Davis, K. E. 1965 From acts to dispositions: The attribution process in person perception. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 2. New York: Academic Press.
- 鎌原雅彦・樋口一辰・清水直治 1982 Locus of Control尺度の作成と、信頼性、妥当性の検討 教育心理学研究, 30, 302-307.
- 鎌原雅彦・山地弘起・奈須正裕・村上裕恵・鹿毛雅治 1987 学習への動機づけの認知的規定因に関する考察 東京大学教育学部紀要, 27, 117-142.

笠原嘉 1981 不安の病理 岩波書店

Kelley, H. H. 1967 Attribution theory in social psychology.

In D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*
(Vol. 15). Lincoln: University of Nebraska Press.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. 1964 *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 2. Affective domain*. New York: McKay.

Langer, E. 1983 *The psychology of control*. Beverly Hills, CA: Sage.

Lazarus, R. S. 1968 Emotions and adaptation: Conceptual and empirical relations. In W. J. Arnold (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Levin, K., Dembo, T., Festinger, L., & Sears, P. S. 1944 Level of aspiration. In J. McV. Hunt (Ed.), *Personality and the behavioral disorders* (Vol. 1). New York: Ronald Press.

Mandler, G., & Sarason, S. B. 1952 A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 166-173.

松山義則・浜治世・川村安子・三根浩 1978 情動語の分析 心理学研究, 49, 229-232.

McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. 1953 *The achievement motive*. Appleton-Century.

- McFarland, C., & Ross, M. 1982 Impact of causal attributions on affective reactions of success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 937-946.
- McMillan, J. H., & Spratt, K. F. 1983 Achievement outcome, task importance and effort as determinants of student affect. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 24-31.
- Mehrabian, A. 1980 *Basic dimensions for a general psychological theory: Implications for personality, social, environment and developmental studies*. Cambridge, Massachusetts: Oelgeschlager, Gunn & Hain.
- Mehrabian, A., & Epstein, N. 1972 A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Meyer, J. P., & Mulherin, A. 1980 From attribution to helping: An analysis of mediating effects of affect on expectancy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 201-210.
- Meyer, W. U. 1970 *Selbstverantwortlichkeit und Leistungsmotivation*. Unpublished Ph.D. dissertation. Ruhr Universität, Bochum, Germany.
- Miller, N. E. 1944 Experimental studies of conflict. In J. McV. Hunt (Ed.), *Personality and the behavioral disorders* (Vol. 1). New York: Ronald.
- 宮本美沙子 1979 動機づけ・感情の異文化間研究 心理学評論, 22, 295-305.
- Miyamoto, M. 1981 Instrumental activity in achievement motivation. *Japanese Psychological Research*, 23, 79-87.

- 宮本美沙子 1983 達成動機と原因帰属 サイコロジー, 39-6, 20-25.
- Miyamoto, M. 1987 The concept of achievement motive among Japanese college students through the behavior characteristics. *Japanese Psychological Research*, 31, 80-91.
- Murray, H. A. 1938 *Explorations in personality*. Oxford University Press.
- 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.
- 奈須正裕 1990a 学業達成場面における原因帰属, 感情, 学習行動の関係 教育心理学研究, 38, 17-25.
- 奈須正裕 1990b 達成動機づけ理論の現状とその問題点 - 伝統性に注目して - 異常行動(PBD)研究会誌, 29, 23-38.
- Nicholls, J. G. 1976 Effort is virtuous, but it's better to have ability: Evaluative responses to perceptions of effort and ability. *Journal of Research in Personality*, 10, 306-315.
- Nicholls, J. G. 1984 Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 1). New York: Academic Press.
- Nisbette, R. E., & Schachter, S. 1968 Cognitive manipulation of pain. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2, 227-236.
- 丹羽洋子 1989 児童の達成における原因帰属-感情反応について 教育心理学研究, 37, 11-19.
- Nowlis, V. 1965 Research with the Mood Adjective Check List. In S. S. Tomkins & C. E. Izard (Eds.), *Affect*,

- cognition and personality. New York: Springer-Verlag.
- 落合良行 1989 青年期における孤独感の構造 風間書房
- Ohe, M. 1966 Psychological study of guilt feeling. *Japanese Psychological Research*, 8, 103-113.
- 大村彰道・鎌原雅彦・竹綱誠一郎 1986 高校物理学習における原因帰属と統制感との関係 日本教育心理学会第28回総会発表論文集, 752-753.
- Omura, A., Kambara, M., & Taketsuna, S. 1990 A causal attribution model of academic achievement in senior high-school. *Japanese Psychological Research*, 32, 132-147.
- 大野久 1984 現代青年の充実感に関する一研究 教育心理学研究, 32, 100-109.
- Orvis, B. R., Cunningham, J. D., & Kelley, H. H. 1975 A closer examination of causal inference: The role of consensus, distinctiveness and consistency information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 776-783.
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. 1957 *The measurement of meaning*. University of Illinois Press.
- Platt, C. W. 1988 Effects of causal attributions for success on first-term college performance: A covariance structure model. *Journal of Educational Psychology*, 80, 569-578.
- Plutchik, R. 1962 *The emotions: Facts, theories, and a new model*. New York: Random House.
- Plutchik, R. 1980 *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. Harper & Row.

- Raynor, J. O. 1969 Future orientation and motivation of immediate activity: An elaboration of the theory of achievement motivation. *Psychological Review*, 76, 606-610.
- Reimer, B. S. 1975 Influence of causal beliefs on affect and expectancy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 1163-1167.
- Rest, S., Nierenberg, R., Weiner, B., & Heckhausen, H. 1973 Further evidence concerning the effects of perceptions of effort and ability on achievement evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 187-191.
- Rosenbaum, R. M. 1972 A dimensional analysis of the perceived causes of success and failure. Unpublished Ph. D. dissertation, U. C. L. A.
- Rosenberg, M. 1965 *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Ross, L., Rodin, J., & Zimbardo, P. G. 1969 Toward an attribution therapy: The reduction of fear through induced cognitive-emotional misattribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 12, 279-288.
- Rotter, J. B. 1966 Generalized expectancy for internal vs. external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Ruble, D. N., Parsons, J. E., & Ross, J. 1976 Self-evaluative responses of children in an achievement setting. *Child Development*, 47, 990-997.

- Russell, D. & McAuley, E. 1986 Causal attributions, causal dimensions and affective reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1174-1185.
- Russell, J. A., & Mehrabian, A. 1977 Evidence for a three-factor theory of emotion. *Journal of Research in Personality*, 11, 273-294.
- Schachter, S. 1964 The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. In L. Berkowitz (Ed), *Advances in experimental social psychology*, 1. New York: Academic Press.
- Schachter, S., & Singer, J. E. 1962 Cognitive, social and psychological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399.
- Schlosberg, H. 1954 The dimensions of emotion. *Psychological Review*, 61, 81-88.
- Seligman, M. E. P. 1975 *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Shaw, M. E., & Costanzo, P. R. 1982 *Theories of social psychology*, 2nd ed. McGraw-Hill.
- 島田市立初倉南小学校 1988 意欲的に学習する子の育成 評価の試み
を取り入れた合科的学習, 社会, 理科の個別学習 研究紀要 4
- Smith, E. P., & Kluegel, J. R. 1982 Cognitive and social bases of emotional experience: Outcome, attribution and affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 1129-

- Sohn, D. 1977 Affect-generating powers of effort and ability self attributions of academic success and failure. *Journal of Educational Psychology*, 69, 500-505.
- Spielberger, C. D. 1970 Anxiety as an emotional state. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research*, Vol. 2. New York: Academic Press.
- 諏訪市立高島小学校 1982 教室の改造 信濃教育会出版部
- Storms, M. D., & Nisbett, R. E. 1970 Insomnia and the attribution process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 400-408.
- Strodtbeck, F. L., McDonald, M. R., & Rosen, B. 1957 Evaluations of occupations: A reflection of Jewish and Italian mobility differences. *American Sociological Review*, 22, 546-553
- 橘寿郎 1957 情緒研究法についての実験的考察～羞恥心をてがかりとして～ 教育心理学研究, 5, 25-31.
- 高木廣文・佐伯圭一郎・中井里史 1989 HALBAUによるデータ解析入門 現代数学社
- 高野清純 1989 帰属療法 日本文化科学社
- 高浦勝義 1992 生活科における評価の考え方・進め方 黎明書房
- 竹綱誠一郎・大村彰道・鎌原雅彦・江口陽子 1991 中学生数学学習における達成動機, 原因帰属, 感情, 期待および試験得点の関係 新潟大学教育学部紀要(人文・社会科学編), 32, 207-213.
- 寺崎正治・岸本陽一・古賀愛人 1992 多面的感情状態尺度の作成 心

心理学研究, 62, 350-356.

戸田正直 1992 感情 東京大学出版会

Tomkins, S. S. 1962 *Affect, Imagery, Consciousness. Vol I*
(Positive affect) New York. Springer-Verlag.

Tomkins, S. S. 1963 *Affect, Imagery, Consciousness. Vol II*
(Negative affect) New York. Springer-Verlag.

東海市立上野中学校 1992 体験が子どもを磨く 黎明書房

Valins, S. 1966 Cognitive effects of false heart-rate feedback.
Journal of Personality and Social Psychology, 4, 400-408.

Watson, D., & Tellegen, A. 1985 Toward a consensual structure
of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235.

Weeks, D. G., Michela, J. L., Peplau, L. A., & Bragg, M. E.
1980 Relation between loneliness and depression :
A structural equation analysis. *Journal of Personality and*
Social Psychology, 39, 1238-1244.

Weiner, B. 1972 *Theories of motivation*. Chicago: Rand
McNally.

Weiner, B. 1974 *Achievement motivation and attribution theory*.
Morristown, New Jersey: General Learning Press.

Weiner, B. 1977 Attribution and affect: Comments on Sohn's
critique. *Journal of Educational Psychology*, 69, 506-511.

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

Weiner, B. 1980a The role of affect in rational (attributional)
approaches to human motivation. *Educational Researcher*,

9. July-August, 4-11.

- Weiner, B. 1980b *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Weiner, B. 1980c A cognitive (attributional) -emotional-action model of motivated behavior: An analysis of judgements of help-giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 186-200.
- Weiner, B. 1980d May I borrow your classnotes? An attributional analysis of judgements of help-giving in an achievement-related context. *Journal of Educational Psychology*, 72, 676-681.
- Weiner, B. 1983 Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of Educational Psychology*, 75, 530-543.
- Weiner, B. 1985 An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. 1986 *An attributional theory of motivation and emotion*. New York. Springer-Verlag.
- Weiner, B., & Brown, J. 1984 All's well that ends. *Journal of Educational Psychology*, 76, 169-171.
- 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*. Morristown, New Jersey: General Learning Press.

- Weiner, B., Graham, S., & Chandler, C. C. 1982 Pity, anger and guilt: An attributional analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8, 226-232.
- Weiner, B., & Kukla, A. 1970 An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 1-20.
- Weiner, B., & Litman-Adizes, T. 1980 An attributional, expectancy-value analysis of learned helplessness and depression. In J. Garber., & M. E. P. Seligman (Eds.), *Human helplessness*. New York: Academic Press.
- Weiner, B., Nierenberg, R., & Goldstein, M. 1976 Social learning (locus of control) versus attribution (unusual stability) interpretations of expectancy of success. *Journal of Personality*, 44, 52-68.
- Weiner, B., & Peter, N. 1973 A cognitive developmental analysis of achievement and moral judgements. *Developmental Psychology*, 9, 290-309.
- Weiner, B., Russell, D., & Lerman, D. 1978 Affective consequences of causal ascriptions. In J. H. Harvey., W. J. Ickes., & R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attributional research*. Vol. 2. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Weiner, B., Russell, D., & Lerman, D. 1979 The cognition-emotion process in achievement-related contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1211-1220.
- Weiner, B., & Sierad, J. 1975 Misattribution for failure and

- enhancement of achievement strivings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 415-421.
- Weiss, R. 1973 *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, The M.I.T. Press.
- Woodworth, R. S., & Schlosberg, H. 1954 *Experimental psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Zander, A., Fuller, R., & Armstrong, W. 1972 Attributed pride or shame in group and self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 346-352.
- Zimbardo, P. G. 1977 *Shyness: What it is and what do about it*. New York: Jove.

（付記）

本論の作成にあたり御指導いただきました大村彰道先生（東京大学）に深く感謝いたします。

調査・実験の実施にあたっては、青柳肇先生（早稲田大学）、大塚雄作先生（放送教育開発センター）、鎌原雅彦先生（帝京大学）、小池栄一先生（神奈川大学）、後藤幸一先生（足立第一中学校：当時）、繁樹算男先生（東京工業大学）に御理解と御協力を賜りました。記して感謝申し上げます。

宮本美沙子先生（日本女子大学）はじめ達成動機研究会の方々、鎌原雅彦先生、山地弘起さん（放送教育開発センター）はじめ東京大学動機づけ研究会の方々には、本論について検討する機会を与えていただくとともに、常にあたたかい御支援をいただきました。研究1～3の協同研究者である堀野緑さん（十文字学園女子短期大学）には、研究推進への御助力とともに、協同研究の本論への掲載について御快諾いただきました。鈴木そよ子先生（神奈川大学）には、学部新設の多忙な時期であるにもかかわらず、論文作成への御理解と、業務遂行に関わる様々な御配慮をいただきました。ここに記して厚く御礼申し上げます。

最後に、大学院への進学を許し、勉学を物心両面にわたり支え、研究の進展を常に自分のことのように喜んでくれた両親と兄、東京学芸大学在籍当時から、協同研究者として、またもっとも厳しい批評家として常に研究を支援してくれた妻・亮子に心から感謝します。

付録（調査用紙）

- 1) 成功・失敗時の感情についての調査（研究1）
- 2) 成功・失敗時の感情についての調査（研究2）
- 3) 成功時の感情についての調査，失敗時の感情についての調査（研究5：例）
- 4) 中間試験についてのアンケート（研究6）
- 5) 中間試験についてのアンケート，数学の勉強についてのアンケート（研究7）
- 6) 成功・失敗時の感情についてのアンケート（研究8～10）
- 7) 自己概念についてのアンケート（研究9）
- 8) 自己概念についてのアンケート（研究10）
- 9) 感情語のイメージについての調査（研究11：例）
- 10) 感情の強さについての調査（研究12）

成功・失敗時の感情についての調査 (研究1)

成功・失敗時の感情についての調査

____学部____学科____年（男・女）____才

* この調査は、みなさんの高校生の頃の経験についておききするものです。高校生の頃の経験をよく思い出して質問Ⅰ、Ⅱ、に答えてください。

- Ⅰ. あなたの高校生時代の経験の中から、「自分にとって大事な科目の定期試験（中間試験・期末試験）でよい成績をとった」という経験としてもっとも印象深いことを思い出してください。思い出そうできたら、以下の質問に答えてください。思い出そうできない、そういう経験がない、という人は「そういうことがあったとしたらどうであったか」と考えて D. の質問にのみ答えてください。

A. それはいつごろのことですか。

B. それは何の科目のどのような試験でしたか。

C. なぜその時のことが印象に残っているのですか。

D. よい成績をとって、あなたはどのような気持ちになりましたか。あなたなりの表現でいいですから、その時に感じた気持ちを10のことばで表わして下さい。

① _____

② _____

③ _____

④ _____

⑤ _____

⑥ _____

⑦ _____

⑧ _____

⑨ _____

⑩ _____

Ⅱ、 今度は、あなたの高校生時代の経験の中から、「自分にとって大事な科目の定期試験（中間試験・期末試験）でわるい成績をとった」という経験としてもっとも印象深いことを思い出してください。思い出すことができたなら、以下の質問に答えてください。思い出すことができない、そういう経験がない、という人は「そういうことがあったとしたらどうであったか」と考えて D. の質問にのみ答えてください。

A. それはいつごろのことですか。

B. それは何の科目のどのような試験でしたか。

C. なぜその時のことが印象に残っているのですか。

D. わるい成績をとって、あなたはどのような気持ちになりましたか。あなたなりの表現でいいですから、その時に感じた気持ちを10のことばで表わして下さい。

① _____

② _____

③ _____

④ _____

⑤ _____

⑥ _____

⑦ _____

⑧ _____

⑨ _____

⑩ _____

* これで終わりです。御協力ありがとうございました。

成功・失敗時の感情についての調査
(研究2)

成功・失敗時の感情についての調査

____学部____学科____年（男・女） ____才

* この調査は、みなさんの高校生の頃の経験についておききするものです。高校生の頃の経験をよく思い出して質問Ⅰ、Ⅱに答えてください。

- Ⅰ. あなたの高校生時代の経験の中から、「自分にとって大事な科目の定期試験（中間試験・期末試験）でよい成績をとった」という経験としてもっとも印象深いことを思い出してください。思い出すことができたら、以下の質問に答えてください。思い出すことができない、そういう経験がない、という人は「そういうことがあったとしたらどうであったか」と考えてⅡの質問にのみ答えてください。

A. それはいつごろのことですか。

B. それは何の科目のどのような試験でしたか。

C. なぜその時のことが印象に残っているのですか。

- D. よい成績をとって、どのような気持ちになりましたか。その時に感じた気持ちとして、以下の項目に示された、気持ちを表すことばや文が、どのくらいあてはまるかを考えて、適当なところに○印をつけてください。

とても あてはまる	かなり あてはまる	やや あてはまる	やや あてはまらない	あな てはま らない	あて はま らない
--------------	--------------	-------------	---------------	------------------	-----------------

- | | |
|---------------------|----------------------------------|
| 1. よかった | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 2. わーい | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 3. 優越感 | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 4. がんばったからなあ | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 5. 自信がつく | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 6. 次はどうなるかと不安 | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 7. 信じられない | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 8. 先生にほめられるぞ | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 9. 他の人の成績はどうだったんだろう | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 10. 通信簿が楽しみ | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 11. 夢のよう | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 12. 予想通りだ | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 13. 親に感謝したい | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 14. てれくさい | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 15. がんばったかいがあった | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 16. よろこび | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 17. 得意な気持ち | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 18. うっそー | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 19. 最高 | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |

とて あては まる	か なり あては まる	や あては まる	あ や あては まらない	あ か なり あては まらない	あ と て あては まらない
-----------------	----------------------	----------------	-----------------------	-----------------------------	----------------------------

- | | |
|-------------------|----------------------------------|
| 20. 友達には知られたくない | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 21. 今度もがんばろう | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 22. 明るい気持ち | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 23. 感激 | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 24. 安心した | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 25. 先生によこんでもらえる | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 26. 誇らしい | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 27. やればできるんだなあ | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 28. もっといい成績がとれたかも | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 29. びっくりした | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 30. はやく親に見せたい | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 31. ラッキー | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 32. うれしい | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 33. 本当かなあ | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 34. このくらいはあたりまえだ | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 35. 友達にどう思われるだろうか | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 36. 親にはめられるぞ | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 37. 楽しい | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 38. がんばってよかった | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 39. 意外だ | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 40. うきうき | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |

とても あてはまる	かなり あてはまる	やや あてはまる	やや あてはまらない	かなり あてはまらない	とても あてはまらない
--------------	--------------	-------------	---------------	----------------	----------------

- | | |
|--------------------|----------------------------------|
| 41. もう下がらないようにしたい | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 42. やったー | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 43. 先生に感謝したい | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 44. 自分の勉強の仕方は正しい | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 45. バンザーイ | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 46. 満足 | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 47. 運がいい | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 48.すごい | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 49. 親によこんでもらえる | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 50. そう快 | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 51. 今度はもっとがんばろう | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 52. どうしてだろう | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 53. 気分がいい | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 54. ほんとした | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 55. 自慢したい気持ち | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 56. 自分は頭がいい | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 57. この調子ですつといきたいなあ | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |

- Ⅱ. 今度は、あなたの高校生時代の経験の中から、「自分にとって大事な科目の定期試験（中間試験・期末試験）でわるい成績をとった」という経験としてもっとも印象深いことを思い出してください。思い出すことができたなら、以下の質問に答えてください。思い出すことができない、そういう経験がない、という人は「そういうことがあったとしたらどうであったか」と考えて D. の質問にのみ答えてください。

A. それはいつごろのことですか。

B. それは何の科目のどのような試験でしたか。

C. なぜその時のことが印象に残っているのですか。

- D. わるい成績をとって、どのような気持ちになりましたか。その時に感じた気持ちとして、以下の項目に示された、気持ちを表すことばや文が、どのくらいあてはまるかを考えて、適当なところに○印をつけてください。

と あても はまる	か あなり はまる	や あて はまる	あや あては まらない	あか あては まらない	あて あては まらない
-----------------	-----------------	----------------	-------------------	-------------------	-------------------

- | | |
|-----------------------|----------------------------------|
| 1. いやだなあ | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 2. がんばらなければ | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 3. もう一度やり直したい | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 4. くそーという気持ち | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 5. みじめ | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 6. しまった | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 7. びっくりした | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 8. 先生に腹がたつ | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 9. できた人がうらやましい | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 10. がんばってもだめなんだ | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 11. 忘れたい | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 12. やっぱり | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 13. 親に申し訳ない | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 14. 悲しい | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 15. どうしてもっとがんばらなかったのか | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 16. 人に知られたくない | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 17. 親におこられる | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 18. 信じられない | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 19. つらい | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 20. ショック | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 21. もう下がらないようにしたい | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |

とても あてはまる	かなり あてはまる	やや あてはまる	やや あてはまらない	かなり あてはまらない	とても あてはまらない
--------------	--------------	-------------	---------------	----------------	----------------

- | | |
|-----------------------|----------------------------------|
| 22. もうだめだ | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 23. こんなことならやらなければよかった | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 24. 先生に申し訳ない | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 25. がんばったのになあ | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 26. はずかしい | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 27. 親になんて言おう | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 28. どうしてだろう | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 29. がっかり | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 30. 今度はがんばろう | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 31. 絶望 | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 32. 後悔 | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 33. 信じたくない | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 34. がんばればもっとやれたのに | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 35. 親に見せたくない | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 36. しかたがない | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 37. くやしい | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 38. 最悪 | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 39. 情けない | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 40. まさか | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 41. できた人への嫉妬 | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 42. 先生におこられる | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 43. まずい | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 44. 残念 | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |

とても
あてはまる
 かなり
あてはまる
 や
あてはまる
 あや
あてはまらない
 あたり
あてはまらない
 あと
あてはまらない

- | | |
|----------------------|----------------------------------|
| 45. 自分は頭がわるい | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 46. あぜん | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 47. あーあ | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 48. みっともない | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 49. とりかえしがつかない | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 50. 自分はなんてだめなやつなんだ | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 51. どうしよう | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 52. ひとりになりたい | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 53. 劣等感 | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 54. 親に腹がたつ | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 55. 自信がなくなった | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 56. もっとがんばればよかった | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 57. 憂うつ | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 58. こまった | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 59. 他の人の成績はどうだったんだろう | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 60. 落ちこむ | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 61. 泣きたい | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 62. ちくしょう | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 63. まあいいや | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 64. ひどいなあ | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 65. 次はどうなるかと不安 | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 66. こんなものだろう | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |

* これでおわりです。御協力ありがとうございました。

成功時の感情についての調査
失敗時の感情についての調査
(研究5：例)

成功時の感情についての調査

____学部____学科____年____才 (男・女)

あなたは重要な試験でよい成績を取った時、どのような気持ち、感情を感じますか。この調査は、試験でよい成績を取った時のような、学業達成場面での成功に対して、人がどのような気持ちや感情を感じるのかを聞くためのものです。

以下のページには、ある高校生の定期試験の成績について記述した短い文章が書かれています。文章を読み、それぞれの場面の様子を思い浮べてください。そこで描かれている場面と似たような経験が自分にもある場合には、その時のことをよく思い出して参考にしてください。様子を十分思い浮べることができたら、質問に答えてください。なお、回答に際しては次の点に注意して下さい。

- ①あなたが文章からいただいたイメージにそって答えていただくものですから、「正答」「誤答」といったものではありません。あまり深く考えこまず、「感じ」で答えていただいて結構です。
- ②すべての回答は6段階で行ないます。
- ③回答は質問項目の順序にそって行なって下さい。また、必ず、すべての項目について回答して下さい。

* 回答例

とても	かなり	やや	あや	あか	あま
あても	あなり	あや	ては	ては	ては
はまる	はまる	はまる	はま	はま	はま
			らない	らない	らない

1. 明るい気持ち | ---- ① ---- | ---- | ---- | ---- |

それでは、はじめて下さい。

今日、A君の通っている高校では、先日行なわれた定期試験の答案が返却されず。A君はある科目の試験成績が気がかりでした。というのも、その科目の試験成績がよいか、わるいかは彼にとってとても重要なことだったのです。A君の名前が呼ばれ、先生から答案が手渡されました。A君は答案を受け取ると、まさきに成績(点数)を見ました。A君の成績は80点で、これはA君が予想していた60点よりもずっとよい成績でした。A君はこの成績の原因について考え、よく努力して勉強していたから、このような結果になったのだと思いました。

1. この時、A君はどのような気持ち、感情を感じたと思いますか。以下の項目のそれぞれについて、それがその場面で感じるであろう気持ち、感情としてどのくらいあてはまるかを考えて、あなたがもっとも適当であると思うところ1箇所に○をつけて下さい。

とても あてはまる	かなり あてはまる	やや あてはまる	やや あてはまらない	あては まらな い	あま てはた く
--------------	--------------	-------------	---------------	-----------------	----------------

1. やったー | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
2. 意外だ | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
3. がんばったかいがあった | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
4. 親にほめられるぞ | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
5. 他の人の成績は
 どうだったんだろう | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
6. うれしい | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
7. 本当かなあ | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
8. 先生によろこんでもらえる | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
9. がんばったからなあ | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
10. 自慢したい気持ち | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |

まったく
 あてはまらない
 かなり
 あてはまらない
 やや
 あてはまる
 かなり
 あてはまる
 とても
 あてはまる

11. 信じられない | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
12. 気分がいい | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
13. はやく親にみせたい | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
14. がんばってよかった | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
15. 次はどうなるかと不安 | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
16. よろこび | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
17. このくらいはあたりまえだ | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
18. うっそー | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
19. よかった | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
20. 親によろこんでもらえる | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
21. 今度もがんばろう | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
22. 友達にどう思われるだろうか .. | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
23. やればできるんだなあ | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
24. 自分は頭がいい | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
25. 先生にほめられるぞ | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |

2. 次回の同じ科目の定期試験へ向けてのA君のとりくみについて、あなたの予想をおうかがいします。選択肢の中から、あなたがもっとも適当であると思うものを一つ選び、その番号に○をつけて下さい。

次回の定期試験へ向けて、A君は試験勉強を、

- ①とてもがんばってやると思う。
- ②かなりがんばってやると思う。
- ③まあまあがんばってやると思う。
- ④あまりやらないと思う。
- ⑤ほとんどやらないと思う。
- ⑥まったくやらないと思う。

3. 次回の同じ科目の定期試験でのA君の成績は何点くらいになると思いますか。
あなたの予想点を100点満点で記入して下さい。

() 点

* これで終わりです。御協力ありがとうございました。

失敗時の感情についての調査

____学部____学科____年____才 (男・女)

あなたは重要な試験でわるい成績を取った時、どのような気持ち、感情を感じますか。この調査は、試験でわるい成績を取った時のような、学業達成場面での成功に対して、人がどのような気持ちや感情を感じるのかを聞くためのものです。

以下のページには、ある高校生の定期試験の成績について記述した短い文章が書かれています。文章を読み、それぞれの場面の様子を思い浮かべてください。そこで描かれている場面と似たような経験が自分にもある場合には、その時のことをよく思い出して参考にしてください。様子を十分思い浮かべることができたら、質問に答えてください。なお、回答に際しては次の点に注意して下さい。

- ①あなたが文章からいただいたイメージにそって答えていただくものですから、「正答」「誤答」といったものではありません。あまり深く考えこまず、「感じ」で答えていただいて結構です。
- ②すべての回答は6段階で行ないます。
- ③回答は質問項目の順序にそって行なって下さい。また、必ず、すべての項目について回答して下さい。

* 回答例

とても あてはまる	かなり あてはまる	やや あてはまる	やや あてはまらない	あてはまり ない	あてはまり ない	あてはまり ない
--------------	--------------	-------------	---------------	-------------	-------------	-------------

1. みっともない | ---- (1) ---- | ---- | ---- | ---- |

それでは、はじめて下さい。

今日、A君の通っている高校では、先日行なわれた定期試験の答案が返却されます。A君はある科目の試験成績が気がかりでした。というのも、その科目の試験成績がよいか、わるいかは彼にとってとても重要なことだったのです。A君の名前が呼ばれ、先生から答案が手渡されました。A君は答案を受け取ると、まさきに成績(点数)を見ました。A君の成績は40点で、これはA君が予想していた45点よりもすこしだけわるい成績でした。A君はこの成績の原因について考え、自分はこの科目の勉強に適性がなく、むいていないから、このような結果になったのだと思いました。

1. この時、A君はどのような気持ち、感情を感じたと思いますか。以下の項目のそれぞれについて、それがその場面で感じるであろう気持ち、感情としてどのくらいあてはまるかを考えて、あなたがもっとも適当であると思うところ1箇所に○をつけて下さい。

とても あてはまる	かなり あてはまる	やや あてはまる	やや あてはまらない	かなり あてはまらない	あま あてはまらない
--------------	--------------	-------------	---------------	----------------	---------------

1. 情けない | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
2. 親におこられる | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
3. もっとがんばればよかった | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
4. 信じられない | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
5. 自信がなくなった | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
6. くやしい | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
7. こんなものだろう | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
8. 先生に申し訳ない | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
9. どうしてももっと
 がんばれなかったのか | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
10. くそーという気持ち | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
11. びっくりした | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |

まったく
 あてはまらない
 かなり
 あてはまらない
 やや
 あてはまらない
 やや
 あてはまる
 かなり
 あてはまる
 とても
 あてはまる

- | | | | | | | | | | | |
|-----|----------------------|-------|--|------|--|------|--|------|--|------|
| 12. | 最悪 | ..... | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |
| 13. | やっぱり | ..... | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |
| 14. | 劣等感 | ..... | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |
| 15. | がんばればもっとやれたのに | .. | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |
| 16. | がっかり | ..... | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |
| 17. | 親に申し訳ない | ..... | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |
| 18. | どうしてだろう | ..... | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |
| 19. | ショック | ..... | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |
| 20. | 自分はなんて
だめなんてやつなんだ | | | ---- | | ---- | | ---- | | ---- |
| 21. | あぜん | ..... | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |
| 22. | 今度はがんばろう | ..... | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |
| 23. | まあいいや | ..... | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |
| 24. | 悲しい | ..... | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |
| 25. | 先生におこられる | ..... | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |
| 26. | ちくしょう | ..... | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |
| 27. | 自分は頭がわるい | ..... | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |

とても あてはまる	かなり あてはまる	やや あてはまる	やや あてはまらない	かなり あてはまらない	まったく あてはまらない
--------------	--------------	-------------	---------------	----------------	-----------------

28. 親にみせたくない | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
29. いやだなあ | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
30. しかたがない | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
31. まさか | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
32. がんばってもだめなんだ | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
33. 残念 | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
34. がんばらなければ | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |

2. 次回の同じ科目の定期試験へ向けてのA君のとりくみについて、あなたの予想をおうかがいします。選択肢の中から、あなたがもっとも適当であると思うものを一つ選び、その番号に○をつけて下さい。

次回の定期試験へ向けて、A君は試験勉強を、

- ①とてもがんばってやると思う。
- ②かなりがんばってやると思う。
- ③まあまあがんばってやると思う。
- ④あまりやらないと思う。
- ⑤ほとんどやらないと思う。
- ⑥まったくやらないと思う。

3. 次回の同じ科目の定期試験でのA君の成績は何点くらいになると思いますか。あなたの予想点を100点満点で記入して下さい。

() 点

* これで終わりです。御協力ありがとうございました。

中間試験についてのアンケート (研究6)

中間試験についてのアンケート

学籍番号 _____

このアンケートは、心理学の中間試験結果を受取った「今の」「あなたの」気持ちや考えについておたずねするものです。今、あなたが感じているまま、考えているままに正直に答えて下さい。アンケートは全部で7ページあります。よく読んで、指示に従って質問に答えて下さい。

A. 心理学の試験結果は、あなたにとって「成功」でしたか、それとも「失敗」でしたか。いずれか一方を選び、その番号に○をつけて下さい。

- (1) 成功である
- (2) 失敗である

B. 心理学の試験結果は、あなたの「予想」と比べてどうでしたか。(1)～(7)の中から1つを選び、その番号に○をつけて下さい。

- (1) 予想よりずっとよかった
- (2) 予想よりかなりよかった
- (3) 予想よりすこしだけよかった
- (4) だいたい予想通り
- (5) 予想よりすこしだけわるかった
- (6) 予想よりかなりわるかった
- (7) 予想よりずっとわるかった

C. ものごとがうまくいったり、うまくいかなかったりする時には、その原因としてさまざまなことが影響しているものです。今回の心理学の中間試験でのあなたの成績には、どんなことが影響したと思いますか。次の5項目のそれぞれについて、それがあなたの成績に、どの程度影響したか、または影響しなかったかを6段階で評価し、適当なところに○をつけて下さい。

*回答例

とても影響した	かなり影響した	やや影響した	やや影響しなかった	あまり影響しなかった	影響しなかった
---------	---------	--------	-----------	------------	---------

1. 自分の勉強の要領のよさ | ---- (1) ---- | ---- | ---- | ---- |

*それでは、回答して下さい

とても影響した	かなり影響した	やや影響した	やや影響しなかった	あまり影響しなかった	影響しなかった
---------	---------	--------	-----------	------------	---------

1. ふだんからの学習態度 | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |

2. 自分の能力 | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |

3. 先生の指導の熱心さ | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |

4. たまたまの運のよさ・わるさ | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |

5. 試験前日の努力 | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |

※質問Aで“(2) 失敗である”を選んだ人は、質問E(5ページ)に進んで下さい。

D. 心理学の試験結果を受け取って、今、あなたはどのような気持ちですか。以下に示された気持ちを表す言葉や文が、今のあなたの気持ちとして、どのくらいあてはまるかを6段階で評価し、適当なところに○をつけて下さい。

とても あてはまる	かなり あてはまる	やや あてはまる	やや あてはまらない	あかなり あてはまらない	あまては あてはまらない
--------------	--------------	-------------	---------------	-----------------	-----------------

1. やったー | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
2. 意外だ | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
3. がんばったかいがあった | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
4. 親にほめられるぞ | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
5. 他の人の成績は
 どうだったんだろう | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
6. うれしい | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
7. 本当かなあ | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
8. はやく親に知らせたい | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
9. がんばったからなあ | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
10. 自慢したい気持ち | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
11. 信じられない | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
12. 気分がいい | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
13. はやく親にみせたい | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
14. がんばってよかった | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |

とても あてはまる	かなり あてはまる	やや あてはまる	やや あてはまらない	かなり あてはまらない	まったく あてはまらない
--------------	--------------	-------------	---------------	----------------	-----------------

- | | |
|----------------------|----------------------------------|
| 15. 次はどうかと不安 …… | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 16. よろこび …… | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 17. このくらいはあたりまえだ …… | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 18. うっそー …… | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 19. よかった …… | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 20. 親によろこんでもらえる …… | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 21. 今度もがんばろう …… | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 22. 友達にどう思われるだろうか …… | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 23. やればできるんだなあ …… | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 24. 自分は頭がいい …… | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 25. 親に感謝したい …… | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |

※質問Aで“(1) 成功である”を選んだ人は、これでおわりです。どうもごろうさまでした。

E. 心理学の試験結果を受け取って、今、あなたはどのような気持ちですか。以下に示された気持ちを表す言葉や文が、今のあなたの気持ちとして、どのくらいあてはまるかを6段階で評価し、適当なところに○をつけて下さい。

とても あてはまる	かなり あてはまる	やや あてはまる	やや あてはまらない	あてはまらない	あてはまらない
--------------	--------------	-------------	---------------	---------	---------

- | | |
|---------------------------------|----------------------------------|
| 1. 情けない ..... | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 2. 親におこられる ..... | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 3. もっとがんばればよかった .... | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 4. 信じられない ..... | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 5. 自信がなくなった ..... | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 6. くやしい ..... | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 7. こんなものだろう ..... | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 8. 先生に申し訳ない ..... | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 9. どうしてももっと
がんばれなかったのか | ---- ---- ---- ---- ---- |
| 10. くそーという気持ち ..... | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 11. びっくりした ..... | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 12. 最悪 ..... | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 13. やっぱり ..... | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 14. 劣等感 ..... | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 15. がんばればもっとやれたのに .. | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |

ま
あてはまら
ない
か
なり
あてはま
らない
や
や
あてはま
らない
や
や
あてはま
る
か
なり
あてはま
る
と
ても
あてはま
る

16. がっかり | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
17. 親に申し訳ない | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
18. どうしてだろう | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
19. ショック | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
20. 自分はなんて
だめなんてやつなんだ | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
21. あぜん | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
22. 今度はがんばろう | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
23. まあいいや | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
24. 悲しい | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
25. 先生におこられる | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
26. ちくしょう | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
27. 自分は頭がわるい | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
28. 親にみせたくない | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
29. いやだなあ | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
30. しかたがない | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
31. まさか | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
32. がんばってもだめなんだ | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |

とても あてはまる	かなり あてはまる	やや あてはまる	やや あてはまらない	かなり あてはまらない	まったく あてはまらない
--------------	--------------	-------------	---------------	----------------	-----------------

33. 残念 | ---- | ---- | ---- | ---- |

34. がんばらなければ | ---- | ---- | ---- | ---- |

*これで終わりです。どうもごくろうさまでした。

中間試験についてのアンケート
数学の勉強についてのアンケート
(研究7)

中間試験についてのアンケート

_____組 _____番

このアンケートは、数学の中間試験結果を受取った「今の」「あなたの」気持ちや考えについておたずねするものです。今、あなたが感じているまま、考えているままに正直に答えてください。アンケートは全部で6ページあります。よく読んで、指示に従って質問に答えて下さい。

A. 数学の試験結果は、あなたにとって「成功」でしたか、それとも「失敗」でしたか。いずれか一方を選び、その番号に○をつけて下さい。

- (1) 成功である
- (2) 失敗である

B. 数学の試験結果は、あなたの「予想」と比べてどうでしたか。①～⑦の中から1つを選び、その番号に○をつけてください。

- ① 予想よりずっとよかった
- ② 予想よりかなりよかった
- ③ 予想よりすこしだけよかった
- ④ だいたい予想通り
- ⑤ 予想よりすこしだけわるかった
- ⑥ 予想よりかなりわるかった
- ⑦ 予想よりずっとわるかった

C. ものごとがうまくいったり、うまくいかなかったりする時には、その原因としてさまざまなことが影響しているものです。今回の数学の中間試験でのあなたの成績には、どんなことが影響したと思いますか。次の4項目のそれぞれについて、それがあなたの成績に、どの程度影響したか、または影響しなかったかを6段階で評価し、適当なところに○をつけてください。

*回答例

とても 影響した	かなり 影響した	やや 影響した	影 響しな かった	影 響しな かった	影 響しな かった	影 響しな かった
-------------	-------------	------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------

1. 自分の勉強の要領のよさ | ---- (1) ---- | ---- | ---- | ---- |

*それでは、回答してください

とても 影響した	かなり 影響した	やや 影響した	影 響しな かった	影 響しな かった	影 響しな かった	影 響しな かった
-------------	-------------	------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------

1. 自分の数学への向き・不向き | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |

2. 先生の指導の熱心さ | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |

3. たまたまの運のよさ・わるさ | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |

4. 毎日の予習・復習 | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |

※質問Aで“(2) 失敗である”を選んだ人は、質問E (5ページ)に進んで下さい。

D. 数学の試験結果を受け取って、今、あなたはどのような気持ちですか。以下に示された気持ちを表す言葉や文が、今のあなたの気持ちとして、どのくらいあてはまるかを6段階で評価し、適当なところに○をつけてください。

とても あては まる	かなり あては まる	やや あては まる	やや あては まらない	あかな りあて はまら ない	あま りあて はまら ない
------------------	------------------	-----------------	-------------------	-------------------------	------------------------

1. やったー | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
2. 意外だ | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
3. がんばったかいがあった | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
4. 親にほめられるぞ | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
5. 他の人の成績は
 どうだったんだろう | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
6. うれしい | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
7. 本当かなあ | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
8. はやく親に知らせたい | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
9. がんばったからなあ | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
10. 自慢したい気持ち | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
11. 信じられない | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
12. 気分がいい | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
13. はやく親にみせたい | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
14. がんばってよかった | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |

とても あてはまる	かなり あてはまる	やや あてはまる	やや あてはまらない	かなり あてはまらない	まったく あてはまらない
--------------	--------------	-------------	---------------	----------------	-----------------

- | | |
|----------------------|----------------------------------|
| 15. 次はどうかと不安 …… | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 16. よろこび …… | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 17. このくらいはあたりまえだ …… | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 18. うっそー …… | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 19. よかった …… | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 20. 親によろこんでもらえる …… | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 21. 今度もがんばろう …… | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 22. 友達にどう思われるだろうか …… | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 23. やればできるんだなあ …… | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 24. 自分は頭がいい …… | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 25. 親に感謝したい …… | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |

※質問Aで“(1) 成功である”を選んだ人は、これでおわりです。どうもごくろうさまでした。

E. 数学の試験結果を受け取って、今、あなたはどのような気持ちですか。以下に示された気持ちを表す言葉や文が、今のあなたの気持ちとして、どのくらいあてはまるかを6段階で評価し、適当なところに○をつけてください。

とても あてはまる	かなり あてはまる	やや あてはまる	あてはまらない	あてはまらない	あてはまらない
--------------	--------------	-------------	---------	---------	---------

- | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|-------|--|------|--|------|--|------|--|------|--|------|
| 1. 情けない | ..... | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |
| 2. 親におこられる | ..... | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |
| 3. もっとがんばればよかった | .... | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |
| 4. 信じられない | ..... | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |
| 5. 自信がなくなった | ..... | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |
| 6. くやしい | ..... | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |
| 7. こんなものだろう | ..... | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |
| 8. 先生に申し訳ない | ..... | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |
| 9. どうしてもっと
がんばれなかったのか | | | ---- | | ---- | | ---- | | ---- | | ---- |
| 10. くそーという気持ち | ..... | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |
| 11. びっくりした | ..... | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |
| 12. 最悪 | ..... | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |
| 13. やっぱり | ..... | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |
| 14. 劣等感 | ..... | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |
| 15. がんばればもっとやれたのに | .. | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |
| 16. がっかり | ..... | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |
| 17. 親に申し訳ない | ..... | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- | \| | ---- |

とても	かなり	やや	やや	かなり	まったく
あてはまる	あてはまる	あてはまる	あてはまらない	あてはまらない	あてはまらない

- | | |
|--------------------------------|----------------------------------|
| 18. どうしてだろう ..... | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 19. ショック ..... | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 20. 自分はなんて
だめなんてやつなんだ | ---- ---- ---- ---- ---- |
| 21. あげん ..... | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 22. 今度はがんばろう ..... | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 23. まあいいや ..... | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 24. 悲しい ..... | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 25. どうしてだろう ..... | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 26. ちくしょう ..... | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 27. 自分は頭がわるい ..... | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 28. 親にみせたくない ..... | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 29. つらい ..... | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 30. しかたがない ..... | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 31. まさか ..... | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 32. がんばってもだめなんだ ..... | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 33. 残念 ..... | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |
| 34. がんばらなければ ..... | \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| ---- \| |

*これでおわりです。どうもごくろうさまでした。

数学の勉強についてのアンケート

_____組 _____番

この1週間（11月29日（木）から12月5日（水）までの間）、学校以外で数学の勉強をどのくらいしましたか。おおよその合計時間を書いて下さい。

_____時間 _____分 くらい

成功・失敗時の感情についてのアンケート
(研究8～10)

成功・失敗時の感情についてのアンケート

学部・学科 _____ 学生番号 _____

* この調査は、みなさんの高校生の頃の経験についておききするものです。高校生の頃の経験をよく思い出して質問A、B、に答えてください。

どの質問も、気持ちや意識などをおたずねするものですから、正しい答えやまちがった答えといったものではありません。感じたまま、思った通りにお答え下さい。アンケートは全部で6ページあります。とばさないで全部の質問に答えて下さい。

* 回答例

非常 あてはま る	かなり あてはま る	やや あてはま る	どちらとも いえな い	やや あてはま らない	あまり あてはま らない	全然 あてはま らない
-----------------	------------------	-----------------	-------------------	-------------------	--------------------	-------------------

1. 学校は楽しいところである | --- | --- ① --- | --- | --- |

A. あなたの高校時代の経験の中から、「自分にとって大事な科目の定期試験（中間試験・期末試験）でよい成績をとった」という経験としてもっとも印象深いことを思い出してください。思い出すことができない、そういう経験がない、という人は「そういうことがあったとしたらどうであったか」と思いうかべて下さい。

よい成績をとった時、どのような気持ちがありましたか。その時に感じた気持ちとして、以下の気持ちを表すことばや文が、どのくらいあてはまるかを考えて、最も適当なところ1ヵ所に○印をつけてください。

とても あてはまる	かなり あてはまる	やや あてはまる	やや あてはまらない	あかな り あてはまらない	あま り あてはまらない
--------------	--------------	-------------	---------------	---------------------	--------------------

1. やったー | ---- | ---- | ---- | ---- |
2. 意外だ | ---- | ---- | ---- | ---- |
3. がんばったかいがあった | ---- | ---- | ---- | ---- |
4. 観にほめられるぞ | ---- | ---- | ---- | ---- |
5. 他の人の成績はどうだったんだろう | ---- | ---- | ---- | ---- |
6. うれしい | ---- | ---- | ---- | ---- |
7. 本当かなあ | ---- | ---- | ---- | ---- |
8. 先生によこんでもらえる | ---- | ---- | ---- | ---- |
9. がんばったからなあ | ---- | ---- | ---- | ---- |
10. 自慢したい気持ち | ---- | ---- | ---- | ---- |
11. 信じられない | ---- | ---- | ---- | ---- |

まったく
 あてはまらない
 かなり
 あてはまらない
 やや
 あてはまらない
 やや
 あてはまる
 かなり
 あてはまる
 とても
 あてはまる

12. 気分がいい | ---- | ---- | ---- | ---- |
13. はやく親に見せたい | ---- | ---- | ---- | ---- |
14. がんばってよかった | ---- | ---- | ---- | ---- |
15. 次はどうなるかと不安 | ---- | ---- | ---- | ---- |
16. よろこび | ---- | ---- | ---- | ---- |
17. このくらいはあたりまえだ | ---- | ---- | ---- | ---- |
18. うっそー | ---- | ---- | ---- | ---- |
19. よかった | ---- | ---- | ---- | ---- |
20. 親によろこんでもらえる | ---- | ---- | ---- | ---- |
21. 今度もがんばろう | ---- | ---- | ---- | ---- |
22. 友達にどう思われるだろうか .. | ---- | ---- | ---- | ---- |
23. やればできるんだなあ | ---- | ---- | ---- | ---- |
24. 自分は頭がいい | ---- | ---- | ---- | ---- |
25. 先生にはめられるぞ | ---- | ---- | ---- | ---- |

B. 今度は、あなたの高校時代の経験の中から、「自分にとって大事な科目の定期試験（中間試験・期末試験）でわるい成績をとった」という経験としてもっとも印象深いことを思い出してください。思い出すことができない、そういう経験がない、という人は「そういうことがあったとしたらどうであったか」と思いうかべて下さい。

わるい成績をとった時、どのような気持ちになりましたか。その時に感じた気持ちとして、以下の気持ちを表すことばや文が、どのくらいあてはまるかを考えて、最も適当なところ1ヵ所に○印をつけてください。

とても あてはまる	かなり あてはまる	やや あてはまる	やや あてはまらない	かなり あてはまらない	あてはま ない
--------------	--------------	-------------	---------------	----------------	------------

1. 情けない | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
2. 親におこられる | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
3. もっとがんばればよかった | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
4. 信じられない | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
5. 自信がなくなった | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
6. くやしい | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
7. こんなものだろう | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
8. 先生に申し訳ない | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
9. どうしてもっと
 がんばれなかったのか | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
10. くそーという気持ち | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
11. びっくりした | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
12. 最悪 | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
13. やっぱり | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
14. 劣等感 | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
15. がんばればもっとやれたのに .. | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
16. がっかり | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |

まったく
 あてはまらない
 かなり
 あてはまらない
 やや
 あてはまらない
 やや
 あてはまる
 かなり
 あてはまる
 とても
 あてはまる

17. 親に申し訳ない | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
18. どうしてだろう | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
19. ショック | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
20. 自分はなんて
だめなんてやつなんだ | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
21. あぜん | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
22. 今度はがんばろう | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
23. まあいいや | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
24. 悲しい | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
25. 先生におこられる | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
26. ちくしょう | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
27. 自分は頭がわるい | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
28. 親にみせたくない | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
29. いやだなあ | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
30. しかたがない | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
31. まさか | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
32. がんばってもだめなんだ | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
33. 残念 | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
34. がんばらなければ | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |

* これでおわりです。念のため、記入もれがないか、もう一度チェックして下さい。
 ごくろうさまでした。

自己概念についてのアンケート
(研究9)

自己概念についてのアンケート

学部・学科 _____ 学生番号 _____

このアンケートは、あなたがあなた自身のことや世の中のことにについて、どのような考えや気持ちを持っているかについてうかがうものです。

どの質問も、意識や考え、気持ちなどをおたずねするものですから、正しい答えやまちがった答えといったものではありません。感じたまま、思った通りにお答え下さい。アンケートはこの表紙を含めて全部で3ページあります。とばさないで全部の質問に答えて下さい。

* 回答例

非常 あては まる	か あ は ま る	や あ て は ま る	ど ち ら と も い え な い	あ や あ て は ま ら な い	あ ま り あ て は ま ら な い	全 然 あ て は ま ら な い
-----------------	-----------------------	----------------------------	---	---	--	---

1. 学校は楽しいところである | --- (1) --- | --- | --- | --- | --- |

* それでは、お願いします。

A. 次の項目を順々に読み、書いてあることが、どのくらい自分にあてはまるかを考えて、「非常によくあてはまる」から「全然あてはまらない」までの内、最も適当なところ1ヶ所に○印をつけて下さい。あまり考えすぎると決められなくなりますから、だいたいの感じですばやく書いて下さい。

非 常 に よ く あ て は ま る	か な り あ て は ま る	や や あ て は ま る	ど ち ら も い え な い	あ て は ま ら な い	あ ま り あ て は ま ら な い	あ ま り あ て は ま ら な い	あ ま り あ て は ま ら な い
--	--------------------------------------	---------------------------------	--------------------------------------	---------------------------------	--	--	--

- 1) いつも何か目標をもっていたい | --- | --- | --- | --- | --- |
- 2) のごとは他の人よりもうまくやりたい | --- | --- | --- | --- | --- |
- 3) 決められた仕事の中でも個性をいかしてやりたい .. | --- | --- | --- | --- | --- |
- 4) 人と競争することより、人とくらべることが
できないようなことをして自分をいかしたい | --- | --- | --- | --- | --- |
- 5) 他人と競争して勝つとうれしい | --- | --- | --- | --- | --- |
- 6) ちょっとした工夫をすることが好きだ | --- | --- | --- | --- | --- |
- 7) 人に勝つことより、自分なりに一生懸命
やることが大事だと思う | --- | --- | --- | --- | --- |
- 8) みんなに喜んでもらえるすばらしいことをしたい .. | --- | --- | --- | --- | --- |
- 9) 競争相手に負けるのはくやしい | --- | --- | --- | --- | --- |
- 10) 何でも手がけたことには最善をつくしたい | --- | --- | --- | --- | --- |
- 11) どうしても私は人より優れていたと思う | --- | --- | --- | --- | --- |
- 12) 何か小さなことでも自分にしかできないことを
してみたいと思う | --- | --- | --- | --- | --- |

全然
あてはまらない
あまり
あてはまらない
やや
あてはまらない
どちらとも
いえない
やや
あてはまる
かなり
あてはまる
非常に
あてはまる

- 13) 勉強や仕事を努力するのは、
他の人に負けないためだ | --- | --- | --- | --- | --- |
- 14) 結果は気にしないで何か一生懸命やってみたい | --- | --- | --- | --- | --- |
- 15) 今の社会では、
強いものが出世し、勝ち抜くものだ | --- | --- | --- | --- | --- |
- 16) いろいろなことを学んで自分を深めたい | --- | --- | --- | --- | --- |
- 17) 就職する会社は、
社会で高く評価されているところを選びたい | --- | --- | --- | --- | --- |
- 18) 自分の好きなことにうまくなるためには努力する .. | --- | --- | --- | --- | --- |
- 19) 成功するということは、名譽や地位を得ることだ .. | --- | --- | --- | --- | --- |
- 20) 今日一日何をしようかと考えることはたのしい | --- | --- | --- | --- | --- |
- 21) 社会の高い地位をめざすことは重要だと思う | --- | --- | --- | --- | --- |
- 22) 難しいことでも
自分なりに努力してやってみようと思う | --- | --- | --- | --- | --- |
- 23) 世に出て成功したいと強く願っている | --- | --- | --- | --- | --- |
- 24) こういうことがしたいなあと考えたと
わくわくする | --- | --- | --- | --- | --- |

* これでおわりです。念のため、記入もれがないか、もう一度チェックして下さい。
ごくろうさまでした。

自己概念についてのアンケート
(研究10)

自己概念についてのアンケート

学部・学科 _____ 学生番号 _____

このアンケートは、あなたがあなた自身のことや世の中のことについて、どのような考えや気持ちを持っているかについてうかがうものです。

どの質問も、意識や考え、気持ちなどをおたずねするものですから、正しい答えやまちがった答えといったものではありません。感じたまま、思った通りにお答え下さい。アンケートはこの表紙を含めて全部で5ページあります。とばさないで全部の質問に答えて下さい。

*回答例

	や	そ	そ
	や	う	う
そ	思	思	思
う	う	わ	わ
	な	な	な

- 1) 学校は楽しいところである | ① |

*それでは、お願いします。

A. 次の項目を順々に読み、書いてあることが、どのくらい自分にあてはまるかを考えて、「そう思う」から「そう思わない」までの内、最も適当なところ1ヶ所に○印をつけて下さい。

	や や や	そ う や	そ う 思 わ な い
そ う 思 う	や や や	そ う 思 わ な い	そ う 思 わ な い

- 1) あなたは、何でもなりゆきにまかせるのが一番だと思いますか | ---- | ---- | ---- |
- 2) あなたは、努力すれば、りっぱな人間になれると思いますか | ---- | ---- | ---- |
- 3) あなたは、いっしょうけんめい話せば、
だれにでも、わかってもらえると思いますか | ---- | ---- | ---- |
- 4) あなたは、自分の人生を、自分自身で決定していると思いますか | ---- | ---- | ---- |
- 5) あなたの人生は、運命によって決められていると思いますか | ---- | ---- | ---- |
- 6) あなたが、幸福になるか不幸になるかは、
偶然によって決まると思いますか | ---- | ---- | ---- |
- 7) あなたは、自分の身におこることは
自分のおかれている環境によって決定されていると思いますか | ---- | ---- | ---- |
- 8) あなたは、どんなに努力しても、
友人の本当の気持を理解することは、できないと思いますか | ---- | ---- | ---- |
- 9) あなたの人生は、ギャンブルのようなものだと思いますか | ---- | ---- | ---- |
- 10) あなたが将来何になるかについて考えることは、役に立つと思いますか | ---- | ---- | ---- |
- 11) あなたは、努力すれば、どんなことでも自分の力でできると思いますか | ---- | ---- | ---- |
- 12) あなたは、たいいていの場合、
自分自身で決断した方が、よい結果を生むと思いますか | ---- | ---- | ---- |
- 13) あなたが幸福になるか不幸になるかは、
あなたの努力しだいだと思いますか | ---- | ---- | ---- |
- 14) あなたは、自分の一生を思いどおりに生きることができると思いますか | ---- | ---- | ---- |
- 15) あなたの将来は、運やチャンスによって決まると思いますか | ---- | ---- | ---- |

- 16) あなたは、自分の身におこることを
自分の力ではどうすることもできないと思いますか | --- | --- | --- |
- 17) あなたは、努力すれば、だれとでも友人になれると思いますか | --- | --- | --- |
- 18) あなたが努力するかどうかと、
あなたが成功するかどうかとは、あまり関係がないと思いますか | --- | --- | --- |

B. 次の項目を順々に読み、書いてあることが、どのくらい自分にあてはまるかを考えて、「あてはまる」から「あてはまらない」までの内、最も適当なところ1ヶ所に○印をつけて下さい。

- 1) 私はすべての点で自分に満足している | --- | --- | ---
- 2) 私はときどき、自分がてんでダメだと思う | --- | --- | ---
- 3) 私は、自分にはいくつか見どころがあると思っている | --- | --- | ---
- 4) 私はたいいていの人がやれる程度には物事ができる | --- | --- | ---
- 5) 私にはあまり得意に思うことがない | --- | --- | ---
- 6) 私は時々たしかに自分が役立たずだと感じる | --- | --- | ---
- 7) 私は少なくとも自分が
他人と同じレベルに立つだけの価値ある人間だと思う | --- | --- | ---
- 8) もう少し自分を尊敬できたならばと思う | --- | --- | ---
- 9) どんなときでも例外なく、自分を失敗者だと思いがちだ | --- | --- | ---
- 10) 私は自身に対して前向きな態度をとっている | --- | --- | ---

C. 次の項目を順々に読み、書いてあることが、どのくらい自分にあるか、あるいはないかを考えて、「非常に・・である（または、する）」から「ほとんど・・でない（または、しない）」（・・の部分には各項目の内容を指す）の内、最も適当なところ1ヶ所に○印をつけて下さい。

非常に ・・ である	やや ・・ である	どちらとも いえない	あまり ・・ でない	ほとんど ・・ でない
------------------	-----------------	---------------	------------------	-------------------

- 1) あなたは知っている大部分の人々に比べて、
自分の方が劣っていると感じるようなことはありますか | ---- | ---- | ---- | ---- |
- 2) あなたは、自分が価値ある人間であると感じていますか | ---- | ---- | ---- | ---- |
- 3) あなたは、自分の知っている人々が、いつかは
あなたを尊敬の眼をもって仰ぎみる日がくると確信しますか .. | ---- | ---- | ---- | ---- |
- 4) あなたは、自分のミスは
自分のせいだと感じる事が、どのくらいありますか | ---- | ---- | ---- | ---- |
- 5) あなたは、自分について落胆するあまり、何が
一体価値あるものだろうと疑いをおぼえることがありますか... | ---- | ---- | ---- | ---- |
- 6) あなたは、自己嫌悪をおぼえることがありますか | ---- | ---- | ---- | ---- |
- 7) 一般に、あなたは自分のいろいろの
能力についてどのくらい自信をもっていますか | ---- | ---- | ---- | ---- |
- 8) あなたは、自分にはうまくやれることなど
全然ないといった気持ちになることがどのくらいありますか | ---- | ---- | ---- | ---- |
- 9) あなたは、自分が他の人々とどのくらい
うまくやってゆけるかということについて気にしますか | ---- | ---- | ---- | ---- |
- 10) あなたは、あなたの仕事ぶりや成績を
審査する立場にある人の批評をどのくらい気にしますか | ---- | ---- | ---- | ---- |
- 11) あなたは、他の人々がすでに集って話し合っている部屋に自分
一人が入っていくような場合、気兼ねや不安をおぼえますか .. | ---- | ---- | ---- | ---- |
- 12) あなたは、人前を気にしたり、
はにかみをおぼえることがありますか | ---- | ---- | ---- | ---- |

ほとんど
・でない
あまり・でない
どちらとも
いえない
やや・である
非常に・である

- 13) あなたは、
クラスや自分の同年輩の人々のグループの前でしゃべら
なければならないとき、心配したり、不安に思ったりしますか | --- | --- | --- | --- |
- 14) 他の人々がみているところで、ゲームやスポーツをやっており、
それにぜひ勝とうと思っている場合、あなたはふつうどのくらい
とり乱したり、まごついたり（あがったり）しますか | --- | --- | --- | --- |
- 15) 他の人々から、あなたが職業や経歴における成功者（または優等生）
とみられているか、あるいは失敗者（または劣等生）とみられて
いるかということについて、あなたは気になりますか | --- | --- | --- | --- |
- 16) 人といっしょにいるとき、あなたは
どんなことを話題にしたらいいかについて、困りますか | --- | --- | --- | --- |
- 17) とんでもないミスやばかにされるような大失敗をしでかしたとき、
あなたはどの位長くそのことを気にしますか | --- | --- | --- | --- |
- 18) あなたは、初対面の人に合ったとき、
時間つぶしに話をするのがむずかしいですか | --- | --- | --- | --- |
- 19) 他の人があなたと一緒にいることを
好んでいるかどうかについて、あなたは気にしますか | --- | --- | --- | --- |
- 20) あなたは、
恥ずかしくてどうにもならないと思うことがありますか | --- | --- | --- | --- |
- 21) 自分の意見に同意しない人々を説得している場合、
あなたは自分が相手にどのような印象を与えているか
ということが気になりますか | --- | --- | --- | --- |
- 22) あなたの友達や知りあいのなかにあなたのことを
よく思っていない人がいるかもしれないと考えるとき、
あなたはそのことをどのくらい気にしますか | --- | --- | --- | --- |
- 23) 他の人があなたのことをどのように考えているか
ということが、あなたはどのくらい気になりますか | --- | --- | --- | --- |

感情語のイメージについての調査 (研究11: 例)

感情語のイメージについての調査

____ 学部 ____ 学科 ____ 年

ひとは、気持ちや感情について考えたり、話したりする時、様々な「感情語」を用います。「感情語」には、「さみしい」「楽しい」など話し言葉に近いものから、「焦燥感」「劣等感」といった書き言葉に近いものなど、いろいろな種類があります。この調査は、そのような「感情語」のそれぞれに対して、みなさんがどのようなイメージを持っているのかを調べるためのものです。

以下の各ページには、6人の高校生が試験でよい成績をとった、あるいはわるい成績をとった場面についての短い文章が書かれています。それぞれの文章中には、その場面で登場人物が感じている感情について「感情語」を用いた記述を含めてあります。各文章を読み、その「感情語」に対して、あなたが感じているイメージにそって、各項目の適当なところに○印をつけてください。なお、回答に際しては、次の点に注意して下さい。

①あなたが「感情語」からいただいたイメージにそって答えていたがくものですから、「正答」「誤答」といったものではありません。あまり深く考え込まず、「感じ」で答えていただいて結構です。

②すべての回答は7段階で行ないます。

* 回答例

と	か	や	ど	や	か	と
て	な	や	い	な	な	て
		や	え	や		
も	り		な		り	も
			い			

あたたかい | --- (1) --- | --- | --- | --- | --- | つめたい

③回答は質問項目の順序にそって行なってください。また、必ず、すべての項目について回答してください。

それでは、はじめてください。

今日、A君の通っている高校では、先日行なわれた定期試験の答案が返却されます。A君はある科目の試験成績が気がかりでした。というのも、その科目の試験成績がよいか、わるいかは彼にとってとても重要なことだったのです。A君の名前が呼ばれ、先生から答案が手渡されました。A君は答案を受け取ると、まさきに成績（点数）を見ました。A君の成績はとてもよい成績でした。

A君は、「やったー」と思いました。

A君が感じた「やったー」という感情について、あなたは、どのようなイメージをお持ちですか。以下の項目のそれぞれについて、あなたがもっとも適当であると思うところ1箇所に○をつけて下さい。

と	か		ど		か	と
		や	いち	や		
て	な		えら		な	て
		や	など	や		
も	り		いも		り	も

幸福な	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	不幸な
おちついた	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	刺激された
不愉快な	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	愉快な
興奮した	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	おだやかな
独立した	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	依存した
希望に満ちた	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	絶望した
はっきりとした	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	ぼんやりとした
影響される	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	影響する
静的な	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	動的な
敏感な	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	鈍い

と	か	や	ど い ち え ら な い も	や	か	と
て	な	や		や	な	て
も	り			り		も

支配している | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | 支配されている

うんざりした | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | くつろいだ

受動的な | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | 能動的な

満足な | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | 不満足な

ねむそうな | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | すっかり目を
さました

服従的な | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | 支配的な

苦しい | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | 楽しい

自律的な | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | 誘導的な

今日、B君の通っている高校では、先日行なわれた定期試験の答案が返却されます。B君はある科目の試験成績が気がかりでした。というのも、その科目の試験成績がよいか、わるいかは彼にとってとても重要なことだったのです。B君の名前が呼ばれ、先生から答案が手渡されました。B君は答案を受け取ると、まっさきに成績（点数）を見ました。B君の成績はとてもわるい成績でした。

B君は、「親や先生に申し訳ない」と思いました。

B君が感じた「親や先生に申し訳ない」という感情について、あなたは、どのようなイメージをもちますか。以下の項目のそれぞれについて、あなたがもっとも適当であると思うところ1箇所に○をつけて下さい。

と	か		ど		か	と
		や	いち	や		
て	な		えら		な	て
		や	なと	や		
も	り		いも		り	も

幸福な	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	不幸な
おちついた	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	刺激された
不愉快な	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	愉快な
興奮した	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	おだやかな
独立した	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	依存した
希望に満ちた	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	絶望した
はっきりとした	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	ぼんやりとした
影響される	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	影響する
静的な	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	動的な
敏感な	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	鈍い

と	か		ど		か	と
て	な	や	い	や	な	て
も	り	や	え	や	り	も
			ら			
			な			
			い			
			も			

支配している | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | 支配されている

うんざりした | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | くつろいだ

受動的な | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | 能動的な

満足な | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | 不満足な

ねむそうな | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | すっかり目を
さました

服従的な | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | 支配的な

苦しい | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | 楽しい

自律的な | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | 誘導的な

今日、C君の通っている高校では、先日行なわれた定期試験の答案が返却されます。C君はある科目の試験成績が気がかりでした。というのも、その科目の試験成績がよいか、わるいかは彼にとってとても重要なことだったのです。C君の名前が呼ばれ、先生から答案が手渡されました。C君は答案を受け取ると、まっさきに成績(点数)を見ました。C君の成績はとてもよい成績でした。

C君は、「やればできるんだなあ」と思いました。

C君が感じた「やればできるんだなあ」という感情について、あなたは、どのようなイメージをもちますか。以下の項目のそれぞれについて、あなたがもっとも適当であると思うところ1箇所に○をつけて下さい。

と	か		ど	か	と
		や	い	や	
て	な		え	な	て
		や	ら	や	
も	り		な	り	も
			い		

幸福な	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	不幸な
おちついた	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	刺激された
不愉快な	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	愉快な
興奮した	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	おだやかな
独立した	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	依存した
希望に満ちた	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	絶望した
はっきりとした	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	ぼんやりとした
影響される	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	影響する
静的な	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	動的な
敏感な	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	鈍い

と	か		や	ど い ち え な い も	や	か	と
て	な		や		な	て	
も	り		や		り	も	

支配している	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	支配されている
--------	-----------------------------------	---------

うんざりした	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	くつろいだ
--------	-----------------------------------	-------

受動的な	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	能動的な
------	-----------------------------------	------

満足な	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	不満足な
-----	-----------------------------------	------

ねむそうな	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	すっかり目を さました
-------	-----------------------------------	----------------

服従的な	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	支配的な
------	-----------------------------------	------

苦しい	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	楽しい
-----	-----------------------------------	-----

自律的な	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	誘導的な
------	-----------------------------------	------

今日、D君の通っている高校では、先日行なわれた定期試験の答案が返却されます。D君はある科目の試験成績が気がかりでした。というのも、その科目の試験成績がよいか、わるいかは彼にとってとても重要なことだったのです。D君の名前が呼ばれ、先生から答案が手渡されました。D君は答案を受け取ると、まさきに成績(点数)を見ました。D君の成績はとてもわるい成績でした。

D君は、「情けない」と思いました。

D君が感じた「情けない」という感情について、あなたは、どのようなイメージをもちますか。以下の項目のそれぞれについて、あなたがもっとも適当であると思うところ1箇所に○をつけて下さい。

	と	か	や	ど いち えら なと いも	や	か	と
	て	な	や		や	な	て
	も	り			り	も	
幸福な	| --- |	--- |	--- |	--- |	--- |	--- |	不幸な
おちついた	| --- |	--- |	--- |	--- |	--- |	--- |	刺激された
不愉快な	| --- |	--- |	--- |	--- |	--- |	--- |	愉快な
興奮した	| --- |	--- |	--- |	--- |	--- |	--- |	おだやかな
独立した	| --- |	--- |	--- |	--- |	--- |	--- |	依存した
希望に満ちた	| --- |	--- |	--- |	--- |	--- |	--- |	絶望した
はっきりとした	| --- |	--- |	--- |	--- |	--- |	--- |	ぼんやりとした
影響される	| --- |	--- |	--- |	--- |	--- |	--- |	影響する
静的な	| --- |	--- |	--- |	--- |	--- |	--- |	動的な
敏感な	| --- |	--- |	--- |	--- |	--- |	--- |	鈍い

と	か	や	ど い え ら な い も	や	か	と
て	な	や		な	て	
も	り			り	も	

支配している | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | 支配されている

うんざりした | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | くつろいだ

受動的な | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | 能動的な

満足な | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | 不満足な

ねむそうな | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | すっかり目を
さました

服従的な | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | 支配的な

苦しい | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | 楽しい

自律的な | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | 誘導的な

今日、E君の通っている高校では、先日行なわれた定期試験の答案が返却されます。E君はある科目の試験成績が気がかりでした。というのも、その科目の試験成績がよいか、わるいかは彼にとってとても重要なことだったのです。E君の名前が呼ばれ、先生から答案が手渡されました。E君は答案を受け取ると、まさきに成績(点数)を見ました。E君の成績はとてもよい成績でした。

E君は、「意外だ」と思いました。

E君が感じた「意外だ」という感情について、あなたは、どのようなイメージをもちますか。以下の項目のそれぞれについて、あなたがもっとも適当であると思うところ1箇所に○をつけて下さい。

と	か		ど	か	と
		や	いち	や	
て	な		えら	な	て
		や	など	や	
も	り		いも	り	も

幸福な	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	不幸な
おちついた	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	刺激された
不愉快な	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	愉快な
興奮した	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	おだやかな
独立した	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	依存した
希望に満ちた	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	絶望した
はっきりとした	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	ぼんやりとした
影響される	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	影響する
静的な	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	動的な
敏感な	| --- | --- | --- | --- | --- | --- |	鈍い

と	か	や	ど い え ら な い	や	か	と
て	な	や		や	な	て
も	り			り	も	

支配している	| ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |	支配されている
--------	---	---------

うんざりした	| ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |	くつろいだ
--------	---	-------

受動的な	| ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |	能動的な
------	---	------

満足な	| ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |	不満足な
-----	---	------

ねむそうな	| ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |	すっきり目を さました
-------	---	----------------

服従的な	| ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |	支配的な
------	---	------

苦しい	| ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |	楽しい
-----	---	-----

自律的な	| ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |	誘導的な
------	---	------

今日、F君の通っている高校では、先日行なわれた定期試験の答案が返却されます。F君はある科目の試験成績が気がかりでした。というのも、その科目の試験成績がよいか、わるいかは彼にとってとても重要なことだったのです。F君の名前が呼ばれ、先生から答案が手渡されました。F君は答案を受け取ると、まっさきに成績(点数)を見ました。F君の成績はとてもわるい成績でした。

F君は、「自分は頭がわるい」と思いました。

F君が感じた「自分は頭がわるい」という感情について、あなたは、どのようなイメージをもちますか。以下の項目のそれぞれについて、あなたがもっとも適当であると思うところ1箇所に○をつけて下さい。

	と	か	や	ど いち えら なと いも	や	か	と
	て	な	や		や	な	て
	も	り			り	も	
幸福な	| --- |	--- |	--- |	--- |	--- |	--- |	不幸な
おちついた	| --- |	--- |	--- |	--- |	--- |	--- |	刺激された
不愉快な	| --- |	--- |	--- |	--- |	--- |	--- |	愉快な
興奮した	| --- |	--- |	--- |	--- |	--- |	--- |	おだやかな
独立した	| --- |	--- |	--- |	--- |	--- |	--- |	依存した
希望に満ちた	| --- |	--- |	--- |	--- |	--- |	--- |	絶望した
はっきりとした	| --- |	--- |	--- |	--- |	--- |	--- |	ぼんやりとした
影響される	| --- |	--- |	--- |	--- |	--- |	--- |	影響する
静的な	| --- |	--- |	--- |	--- |	--- |	--- |	動的な
敏感な	| --- |	--- |	--- |	--- |	--- |	--- |	鈍い

と	か	や	ど ち え な い も	や	か	と
て	な	や		や	な	て
も	り			り		も

支配している	| ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |	支配されている
うんざりした	| ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |	くつろいだ
受動的な	| ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |	能動的な
満足な	| ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |	不満足な
ねむそうな	| ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |	すっかり目を さました
服従的な	| ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |	支配的な
苦しい	| ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |	楽しい
自律的な	| ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |	誘導的な

* これで終わりです。念のため、記入もれがないか、もう一度チェックして下さい。御協力ありがとうございました。

感情の強さについての調査 (研究12)

感情の強さについての調査

——学部——学科——年——才（男・女）

ひとは、気持ちや感情について考えたり、話したりする時、様々な「感情語」を用います。「感情語」の中には、「憎悪」と「毛嫌い」、「愛」と「好意」、「仰天」と「おどろき」などのように、意味合いは似ているが、感情の“強さ”において異なっているものがあります。

この調査は、様々な「感情語」について、それぞれがどのくらいの“強さ”の感情を表しているのかを調べるためのものです。

以下のページには、試験での成功・失敗にまつわる感情を表す「感情語」のリストがあります。各「感情語」が示す感情経験について、あなたの高校での定期試験における体験を参考に、様子を思い浮べて下さい。思い浮べることができたら、その「感情語」が表す感情の“強さ”の程度を考えて、その度合いを1点～11点の11段階で評価して下さい。1は感情の最も低い程度を意味し、6が中程度、11は最高の強度です。1から11まで、どの数値を使用してもかまいません。あなたが最もびつたりくる数値を各感情語の右側の（ ）の中に記入して下さい。

なお、回答に際しては、次の点に注意して下さい。

①あなたが「感情語」からいただいたイメージにそって答えていたがくものですから、「正答」「誤答」といったものではありません。あまり深く考え込まず、「感じ」で答えていただいて結構です。

②回答は質問項目の順序にそって行なってください。また、必ず、すべての項目について回答してください。

それでは、はじめてください。

A. まず最初に、あなたの高校時代の経験の中から、「自分にとって大事な科目の定期試験（中間試験・期末試験）でよい成績をとった」という経験としてもっとも印象深いことを思い出してください。思い出することができない、そういう経験がない、という人は「そういうことがあったとしたらどうであったか」と思いうかべて下さい。

以下に、よい成績をとった時、感じる感情を表す「感情語」のリストがありますから、それぞれについて、“強さ”を11段階で評定し、

() の中にその数値を書込んで下さい。

1. やったー ()
2. 意外だ ()
3. がんばったかいがあった ()
4. 親にほめられるぞ ()
5. 他の人の成績はどうだったんだろう ()
6. うれしい ()
7. 本当かなあ ()
8. 先生によろこんでもらえる ()
9. がんばったからなあ ()
10. 自慢したい気持ち ()
11. 信じられない ()

12. 気分がいい ()
13. はやく親に見せたい ()
14. がんばってよかった ()
15. 次はどうなるかと不安 ()
16. よろこび ()
17. このくらいはあたりまえだ ()
18. うっそー ()
19. よかった ()
20. 親によろこんでもらえる ()
21. 今度もがんばろう ()
22. 友達にどう思われるだろうか ()
23. やればできるんだなあ ()
24. 自分は頭がいい ()
25. 先生にはめられるぞ ()

B. 今度は、あなたの高校時代の経験の中から、「自分にとって大事な科目の定期試験（中間試験・期末試験）でわるい成績をとった」という経験としてもっとも印象深いことを思い出してください。思い出することができない、そういう経験がない、という人は「そういうことがあったとしたらどうであったか」と思いうかべて下さい。

以下に、わるい成績をとった時、感じる感情を表す「感情語」のリストがありますから、それぞれについて、“強さ”を11段階で評定し、（ ）の中にその数値を書込んで下さい。

1. 情けない ()
2. 親におこられる ()
3. もっとがんばればよかった ()
4. 信じられない ()
5. 自信がなくなった ()
6. くやしい ()
7. こんなものだろう ()
8. 先生に申し訳ない ()
9. どうしてもっとがんばれなかったのか .. ()
10. くそーという気持ち ()
11. びっくりした ()

12. 最悪 ()
13. やっぱり ()
14. 劣等感 ()
15. がんばればもっとやれたのに ()
16. がっかり ()
17. 親に申し訳ない ()
18. どうしてだろう ()
19. ショック ()
20. 自分はなんてだめなんてやつなんだ ()
21. あぜん ()
22. 今度はがんばろう ()
23. まあいいや ()
24. 悲しい ()
25. 先生におこられる ()
26. ちくしょう ()

27. 自分は頭がわるい ()
28. 親にみせたくない ()
29. いやだなあ ()
30. しかたがない ()
31. まさか ()
32. がんばってもだめなんだ ()
33. 残念 ()
34. がんばらなければ ()

* これでおわりです。念のため、記入もれがないか、
もう一度チェックして下さい。
ごくろうさまでした。

