

努力と結果の随伴性、感情及び動機づけの関係

豊田弘司

(奈良教育大学 学校教育講座 (教育心理学))

Relationships among the contingency between an effort and a result, pleasantness and motivation

Hiroshi TOYOTA

(Department of School Education, Nara University of Education)

要旨：研究Ⅰでは、大学生を対象にして、努力して成功した場合、努力せず成功した場合、努力したが、失敗した場合及び努力せず失敗した場合を設定し、その際の感情及び次への動機づけを評定させた。その結果、自分が努力して成功した場合が努力しないで成功した場合よりも、努力しないで失敗した場合が努力して失敗した場合よりも、感情及び動機づけともに高くなることが示された。これらの結果は、努力と結果（成功、失敗）の随伴性の重要性を示唆した。研究Ⅱでは、参加者の個人差要因と、感情及び動機づけとの関係を検討した。その結果、努力して成功した場合は、随伴経験量、自尊感情及び内的統制傾向が高いと感情がより快に評定されることが示された。また、努力と結果の随伴場面においては、過去の随伴経験量が多いと動機づけも高くなることが示された。さらに、結果が悪い場面においては内的統制傾向の高さと動機づけが関連することが明らかになった。

キーワード： 随伴経験 experience of contingency
自尊感情 self-esteem
動機づけ motivation

1. はじめに

牧・関口・山田・根建（2003）は、対人関係場面において、自分の相手への関わりが成果として報われた経験（以下、随伴経験）及び成果として報われなかった経験（以下、非随伴経験）について、中学生を対象に調査した。そして、その調査を元に作成した随伴・非随伴経験尺度と自己効力感の関係を調べた。その結果、随伴経験量の多さが自己効力感を高めることを明らかにした。また、豊田（2006）は、大学生に対して上述の尺度を実施し、大学生においても随伴経験量と自己効力感との間に正の相関を見だし、自尊感情との間にも有意な正の相関を見だしている。さらに、豊田・濱邊・浦（2013）は、学習活動における随伴経験量が自己肯定意識を高めることを明らかにしている。

これらの結果は、随伴経験によって自己に対する肯定的なイメージや意識が促進されることを示しているが、何故、随伴経験がこのような促進を生み出すのであろうか。随伴経験は、自分の努力が成果に結びついた経験であるので、自分の努力が報われるという期待を持ちやすい。この期待は、自分に能力があるという自己効力感や自尊感情に近い感覚である。また、自分が努力したことが成果に結びついているので、物事の結果の原因を考える際には、自分の能力や努力に原因を帰属しやすい。Weiner, Heckhausen, Meyer & Cook（1972）は、能力、

努力、課題の困難度及び運という4つの原因帰属要因を設け、安定性（安定－不安定）及び統制の位置（内的－外的統制）次元という2つの次元で分類した。安定性の次元では、時間的に変化の少ない安定した要因である能力や課題の困難度、時間的に変化の多い不安定な要因である努力や運に分けられる。一方、統制の位置次元によっては、自分の内側にある内的統制要因である能力や努力、自分の外側にある外的統制要因である課題の困難度や運に分けられている。また、Weiner（1979）は、上述した2つの次元に統制可能な次元を加えている。

これらの原因帰属は、動機づけ理論の上で重要な概念であるが、本研究で注目したのは統制の位置次元である。この統制の位置次元は、元々Rotter（1966）が性格特性として提唱した内的統制傾向から派生している。内的統制傾向は自分に出来事の原因があると考える傾向で、自分の能力に期待をもつ可能性が高く、その結果、自尊感情の高さとも関係している（Toyota, 2008）。

最近では、児童・生徒における自尊感情の低さが問題になっており、自尊感情を高める教育の方法が注目されるようになってきている（文部科学省, 2008; 豊田, 2014）。自尊感情は、自分の努力に成果が伴う場合、すなわち、随伴経験をした場合には高まるが、反対に、努力に成果が伴わない場合、すなわち、非随伴経験をした場合には低下する。一般に非随伴経験は失敗経験としてとらえられているが、自分が怠けていて失敗する場合は非随伴経験

験ではない。というのは、怠けていることと、失敗するという結果が随伴しているからである。したがって、自分が努力していて失敗する場合と自分が怠けて失敗する場合とでは、喚起される感情やその後の意欲も異なることが考えられる。

本研究では、努力と結果の随伴性に注目し、努力の有無と結果の善し悪し（成功，失敗）を組み合わせで4つの仮想場面を設定した。そして、それぞれの場面における感情（嫌な感じー良い感じ）及び動機づけ（努力しないー努力する）を検討することにした。

感情に関しては、以下のように予想した。

1) 自分が努力して成功した場合（試験成績が良かった場合）は、自分が努力しないで成功した場合よりも感情評定値がより快（良い感じ）になるであろう。

2) 自分が努力しないで失敗した場合（試験成績が悪かった場合）は、自分が努力して失敗した場合よりも、感情評定値がより快（嫌な感じは低い）であろう。

動機づけに関しては、以下のように予想した。

3) 自分が努力して成功した場合は、自分が努力しないで成功した場合よりも努力度評定値（次への意欲）が高くなる（より努力する）であろう。

4) 自分が努力しないで失敗した場合は、自分が努力して失敗した場合よりも、努力度評定値（次への意欲）が低い（より努力しない）であろう。

これらの予想を検討することが研究Ⅰの目的である。

2. 研究Ⅰ

2. 1. 調査対象

大学生 282 名（男 121、女 161 名）を調査対象とした。これらの学生の平均年齢は 18 歳 6 か月であった。これらの参加者は、2012 及び 2013 年に著者の授業を受講した者であった。事前に、参加者には、調査用紙の提出は任意であり、成績とは関係ないこと、研究として結果を公表する場合があるが、個人名は特定されないことが説明された。そして、研究の主旨を説明してから、賛同できる場合にのみ提出を求めた。

2. 2. 調査内容

(1) 仮想場面による感情と意欲調査

以下の4つの場面を設定した。

- あなたは、ある試験のために、とても頑張って勉強し、準備はできていると考えていました。そして、試験は、良い成績でした。
- あなたは、ある試験のために、あまり勉強せず、準備が足りないと考えていました。しかし、試験は、良い成績でした。
- あなたは、ある試験のために、とても頑張って勉強し、準備はできていると考えていました。しかし、試験は、悪い成績でした。

- あなたは、ある試験のために、あまり勉強せず、準備が足りないと考えていました。そして、試験は、悪い成績でした。

これらの各場面に対して、以下の2つの尺度（感情評定尺度，努力度評定尺度）での評定を求めた。

a) その時のあなたの気分はどうでしょうか？

と	か	や	や	か	と
て	な	や	や	な	て
も	り			り	も

嫌な感じ 1 2 3 4 5 6 良い感じ

b) あなたは、次回の試験に向けて、どの程度努力するでしょうか？

全	ほ	あ	や	か	と
く	と	ま	や	な	て
	ん	り		り	も
		ど			

努力しない 1 2 3 4 5 6 努力する

この調査内容については、4つの場面とそれに対応する2つの尺度が A4 判の用紙に印刷された。

なお、仮想場面の設定に関しては、「準備はできていると考えていました。」というように、本人の主観的な判断による記述を用いている。客観的に「準備できていました。」という表現にしなかったのは、客観的な表現であれば、その客観的表現に準拠して、そのまま論理的に、感情評定や努力度評定を行う可能性が高くなり、そこに個人差が反映されにくいと考えたからである。また、事前に準備ができていると判断するのは、あくまで本人であり、その判断は主観的であると考えたからである。

2. 3. 調査手続き

調査は、集团的に実施された。著者は、学習の動機づけの講義時間後に、研究の主旨を説明してから、上記調査用紙を配布し、調査への協力を求めた。この調査に回答するか否かは任意であり、この回答の集計結果は後日、授業にて紹介する旨が伝えられた。その後、各調査場面を調査者が読み上げ、調査対象者は、上記のような調査項目における該当する数字に○印をして回答した。調査時間は、約4分であった。調査終了後、上述した学生が回答を提出してくれた。なお、調査用紙には、特に氏名を記入することは求めなかった。

2. 4. 結果と考察

Table 1 には、場面ごとの感情及び努力度評定値の平均が示されている。

(1) 感情評定値

感情評定値について、2（性）×2（試験結果）×2（努力の有無）の分散分析を行った結果、試験結果の主効果（ $F_{(1, 280)}=3725.00, p<.001$ ）、努力の有無の主効果（ $F_{(1, 280)}=9.34, p<.01$ ）及び試験結果×努力の有無の交互作用（ $F_{(1, 280)}=662.64, p<.001$ ）が有意であった。こ

Table 1 場面ごとの感情及び努力度評定値

試験結果 努力の有無	良い		悪い	
	有	無	有	無
感情				
男子	<i>M</i>	5.81 4.88	1.45	2.71
	<i>SD</i>	0.45 1.08	0.79	0.91
女子	<i>M</i>	5.81 4.78	1.38	2.67
	<i>SD</i>	0.43 1.05	0.66	0.71
努力度				
男子	<i>M</i>	4.88 3.46	4.45	4.69
	<i>SD</i>	0.93 1.40	1.61	1.21
女子	<i>M</i>	5.06 3.81	4.39	4.93
	<i>SD</i>	0.87 1.18	1.52	1.04

の交互作用について単純主効果検定を行った結果、努力のある場合 ($F_{(1, 560)}=4035.36, p<.001$) 及び努力のない場合 ($F_{(1, 560)}=954.52, p<.001$) とともに、試験結果の単純主効果が有意であった。ただし、努力のある場合が試験結果による感情評定値への影響が大きいことがわかる。すなわち、努力した場合には、試験結果が良い成績であればよい感じを持ち、悪い試験結果であれば、嫌な感情をもつ傾向が努力しない場合よりも顕著なのである。また、試験結果が良い場合に努力の有無による単純主効果が有意であった ($F_{(1, 560)}=224.84, p<.001$)。本研究では、感情に関しては、「自分が努力して成功した場合が、自分が努力しないで成功した場合よりも快感情が高くなるであろう。」と予想した。結果は、試験成績が良い場合に、努力のある場合がない場合よりも感情評定値の高かったことから、この予想は支持されたといえよう。

なお、試験結果が悪い場合においても努力の有無による単純主効果が有意であった ($F_{(1, 560)}=381.37, p<.001$)。この結果は、「自分が努力しないで失敗した場合は、自分が努力して失敗した場合よりも、不快感情は低いであろう。」という予想と一致するものである。試験結果が悪い場合には、全体的に感情評定値は低くなるが、努力しない場合の方が、努力がある場合よりも感情評定値は高い。これは、努力していないことによって自尊感情が低下しない可能性が反映していると考えられる。

(2) 努力度評定値

Table 1 の下欄に示されている努力度評定値に関して 2 (性) × 2 (試験結果) × 2 (努力の有無) の分散分析を行った結果、試験結果の主効果 ($F_{(1, 280)}=26.47, p<.001$)、努力の有無の主効果 ($F_{(1, 280)}=74.67, p<.01$)、性×努力の有無の交互作用 ($F_{(1, 280)}=4.66, p<.05$) 及び試験結果×努力の有無の交互作用 ($F_{(1, 280)}=171.55, p<.001$) が有意であった。性×努力の有無の交互作用について単純主効果検定を行った結果、男女ともに、努力の有無による単純主効果は有意であったが (男子は、 $F_{(1, 280)}=58.32, p<.001$; 女子は ($F_{(1, 280)}=21.01, p<.001$)、女子よりも男子の方が努力した場合としない場合の次の試験へ向けて努力する努力度評定値の差が大きかった。すなわち、男子は努力した場合には努力する意欲が高いが、努力がない場合には次への意欲が女子よりも低くなる傾向がわかる。また、努力がない場合の努力度評定値は、男子よりも女子の方が高かった ($F_{(1, 560)}=6.05, p<.001$)。

また、試験結果×努力の有無の交互作用について単純主効果検定を行った結果、努力のある場合 ($F_{(1, 560)}=38.34, p<.001$) 及び努力のない場合 ($F_{(1, 560)}=172.57, p<.001$) とともに、試験結果の単純主効果が有意であった。試験結果が良い場合には、努力のある場合がない場合よりも次の試験への努力度評定値は高いが、試験成績の悪い場合には、努力のない場合がある場合よりも次の試験への努力度評定値が高いことが明らかになった。

本研究では「自分が努力して成功した場合が、自分が努力しないで成功した場合よりも次への意欲が高くなるであろう。」と予想したが、先の交互作用については、単純主効果検定の結果、試験成績が良い場合には努力のある場合がない場合よりも次への努力度評定値は高いことが明らかになった ($F_{(1, 560)}=242.94, p<.001$)。この結果は、予想を支持するものである。

逆に、試験成績が悪い場合には努力のない場合がある場合よりも努力度評定値の高いこと ($F_{(1, 560)}=19.97, p<.001$) も示されたのである。この結果は、「自分が努力しないで失敗した場合は、自分が努力して失敗した場合よりも次への意欲は低いであろう。」という仮説とは一致しない結果であった。すなわち、自分が努力しないで失敗した場合は、自分が努力して失敗した場合よりも次への意欲が高いという結果であった。ここには、Weiner (Weiner *et al.*, 1972; Weiner, 1979) が主張する原因帰属が反映している可能性が高い。すなわち、努力しないで失敗した場合は、努力と成果の随伴性があるのに対し、努力して失敗した場合にはその随伴性はない。随伴性がない場合には、自分が成果に関与しているという統制可能感がない。それ故、自分でなんとかしようという意欲が減衰するといえよう。ただし、同じ随伴性がない場合に於ける、努力しないで成功した場合よりも努力度評定値が高い。過去の原因帰属研究によると、学習意欲の高い者は、失敗の原因を自分の努力不足に帰属する傾向がある (速水, 1981; 豊田, 2003)。したがって、努力して失敗した原因を努力不足に帰属していることがこの努力度評定値の高さに反映されているといえよう。

全体として、感情評定値も努力度評定値においても、努力と結果が随伴している場合が随伴していない場合よりも高い。この結果は、努力と成果の随伴性の認識が感情や動機づけにおいて重要であることを示唆している。

3. 研究 II

研究 I では、努力の有無と結果の善し悪しによって、感情や動機づけが変化することを明らかにした。研究 II では、各場面における感情や動機づけに影響する要因を検討する。

ただし、本研究では、努力した結果成果が得られなかった場面に注目した。というのは、努力と成果が随伴しない場面において、快感情が低下するが、その際の帰属の仕方によって、その後の意欲が規定される可能性が高いと考えたからである。

牧ら (2003) や豊田 (2008) では、過去の随伴経験量が自己効力感や自尊感情に影響することが明らかになっている。随伴経験量の多い者は、過去に自分の努力が成果となった経験が多いので、努力して成果が得られなかった場合 (試験の成績が悪い場合) でも、次の試験では努力しようとする意欲が高いであろう。したがって、努力した結果、試験の成績が悪い場合において、次の試験への努力度評定値と随伴経験量の間には正の相関が認められるであろう (予想 1)。

また、自尊感情の高い者は、努力した結果試験成績が悪い場合には、自尊感情が低下するので、それを避けるために、次の試験へ向けて努力する意欲が高くなる。それ故、自尊感情と次の試験への努力度評定値は正の相関が得られるであろう (予想 2)。

さらに、随伴経験量の多い者は結果を自分の能力や努力という内的統制要因に帰属する傾向が高い (豊田, 2014)。この内的統制傾向が高い者は、失敗した後であっても努力不足に原因を帰属し、次に努力すれば良い成果が得られると考えるので、意欲は高いであろう。したがって、努力して試験成績が悪かった場合の次の試験への努力度評定値は、内的統制傾向と正の相関が認められるであろう (予想 3)。

上述した努力度に関する 3 つの予想を検討するのが、本研究の目的であるが、随伴経験、自尊感情及び内的統制傾向と各場面における感情との関係についても併せて検討する。

3. 1. 調査対象

大学生 258 名 (男 105, 女 153 名) を調査対象とした。これらの学生の平均年齢は 18 歳 7 か月であった。これらの参加者は、2014 年及び 2015 年に著者の授業を受講したものであり、調査用紙の提供に関しては、研究 I と同じく、研究の主旨を説明してから、賛同できる場合にのみ提出を求めた。

3. 2. 調査内容

(1) 仮想場面による感情と意欲調査 研究 I と同じものを用いた。

(2) 主観的随伴経験尺度 対人関係場面における随伴

経験量と非随伴経験量を測定するために、牧ら (2003) が開発し、豊田 (2006) では大学生に適用された尺度を用いた。この尺度は、対人関係における随伴経験を調べる 15 項目 (例「友人の悩みを聞いてあげたら、感謝された」) と非随伴経験を調べる 15 項目 (例「自分は信用していたのに、友人が自分を信用してくれなかった」) からなり、回答は 4 件法 (「全く経験したことがない (1)」「あまり経験したことがない (2)」「少しは経験したことがある (3)」「よく経験したことがある (4)」) が用いられた。

(3) 統制の位置 (Locus of control ; LOC) 尺度 内的統制帰属傾向を測定するために、鎌原・樋口・清水 (1982) による LOC 尺度を用いた。内的帰属が肯定的回答になる 9 項目及び否定的回答になる 9 項目の全 18 項目 (例「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。」「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。」「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。」) で構成されている。回答は「そう思う (1)」「ややそう思う (2)」「ややそう思わない (3)」「そう思わない (4)」の 4 件法であり、本研究では得点が高いほど内的統制傾向が強くなるように算出している。

(4) 自尊感情尺度 自尊感情を測定するために、山本・松井・山成 (1982) による尺度を用いた。この尺度は、10 項目 (例「少なくとも人並みには、価値ある人間である。」「いろいろな良い素質を持っている。」「敗北者だと思えることがよくある (逆転項目)。」) で構成されており、回答は、5 件法を用いていた (「あてはまらない (1)」「ややあてはまらない (2)」「どちらでもない (3)」「ややあてはまる (4)」「あてはまる (5)」)。

3. 3. 調査手続き

調査は、集団的に実施された、著者が、学習の動機づけの講義時間後に、研究の主旨を説明してから、(1) の調査用紙を配布し、調査への協力を求めた。調査の回答の仕方等は、研究 I と同じである。(2) 及び (3) の調査に関しては、翌週の著者の授業で実施し、調査時間は 8 分程度であった。さらに (4) の調査に関しては、翌々週の著者の授業で実施し、調査時間は 5 分程度であった。調査終了後、上述した学生が回答を提出してくれた。なお、本研究は、4 つの調査用紙を調査対象者ごとに関連させて分析する必要があるため、学籍番号の記入を求めた。

3. 4. 結果と考察

Table 2 には、場面ごとの感情及び努力度評定値と、自尊感情、随伴経験、非随伴経験及び内的統制傾向得点との相関係数 (r) が示されている。

(1) 感情評定値との関係

本研究の主な目的は、努力度 (次の試験への意欲) に関する 3 つの予想を検討することであったが、感情評定値との関係においても非常に明確な興味深い結果が得ら

Table 2 場面ごとの感情及びと努力度評定値と各尺度得点間の相関係数 (r)

試験結果 努力の有無 性	良い				悪い			
	有		無		有		無	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子
感情評定値との関係								
自尊感情	.20**	.16*	-.09	.04	.13	.03	.04	-.06
随伴経験	.16*	.27*	-.14	-.15	-.06	-.03	-.12	-.09
非随伴経験	.04	-.14	.04	.05	-.04	-.17*	.01	-.03
内的統制傾向	.36**	.25**	.05	-.22**	.01	.13	-.06	-.05
努力度評定値との関係								
自尊感情	.20**	.04	.07	.06	.15	.11	.07	.16
随伴経験	.19*	.25**	.06	.12	.07	.22**	.20**	.28**
非随伴経験	-.05	-.18*	-.07	-.03	-.15	-.05	-.12	-.05
内的統制傾向	.11	.17*	.09	.09	.21**	.25**	.28**	.29**

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

れた。すなわち、男女ともに、自分が努力して良い成績が得られた場面では、自尊感情との正の相関が有意であり、自尊感情が高い人ほど、自分の努力に対する成果が伴う場面においてはより快感情が喚起しやすいことが示された。また、過去において随伴経験が多い者ほど、快感情が喚起されやすいことも示された。随伴経験が多い者は、まさに努力有・成果有場面を頻繁に経験していると考えられ、自分の努力に対して期待通りに結果が出たことに対して、より快になるのであろう。さらに、内的統制傾向得点との間にも正の相関が有意であり、内的統制傾向の高い者はこの場面において快感情が喚起されやすいことがわかる。内的統制傾向の高い者は、出来事の結果を自分の内的な要因（能力や努力）に帰属しやすい。それ故、内的統制傾向の高いほど、自尊感情も高い傾向があり（Toyota, 2008）、それが快感情につながっている可能性がうかがえる。事実、本研究においても、内的統制傾向と自尊感情の相関は有意な正の値をとっている（男子で $r = .28$ 女子で $r = .35$ ）。

(2) 努力度評定値との関係

努力した結果、試験の成績が悪い場合において、女子においてのみ、努力度評定値と随伴経験量の間有意な正の相関が認められた。この結果は、予想1が女子においてのみ支持されたことになる。女子では、自分の努力が成果と随伴しない場合（試験成績が悪い場合）は、これまでの随伴経験量が多いと失敗したのは努力不足であるという原因帰属をして、次への意欲が喚起されるが、男子にはそのような帰属をする傾向はない可能性がある。豊田（2012）では、対人場面において原因帰属における性差を見いだしているため、上記の可能性は十分に考えられる。本研究では、原因帰属の指標を設けていないが、このような指標を設けて、原因帰属と努力度との関連を検討することは、今後の課題といえよう。

ただし、随伴経験量と努力度評定値との相関は、むしろ、

ろ、努力があつて試験成績が良い場合及び努力が無くて試験成績が悪い場合において有意な正の相関が認められている。すなわち、努力と成果（試験結果）が随伴している場合には、努力度と随伴経験量が関係しているということを示している。つまり、随伴経験量が多い者は、随伴性を確認できる場合において次への意欲が喚起されるといえる。

次に、研究Ⅱの予想2は、努力した結果試験成績が悪い場合には、自尊感情と次の試験への努力度評定値は正の相関が得られるであろうというものであった。しかし、男女ともに有意な正の相関は認められなかった。この結果は、必ずしも自尊感情の低下を避けるために次への努力が喚起されるわけではないことを示している。むしろ、試験成績の悪さに対する原因をどのように帰属するかに影響されている可能性が高い。その証拠に、試験成績が悪い場合には、努力の有無にかかわらず、いずれも内的統制傾向との正の相関が有意になっている。これは、努力して試験成績が悪かった場合の努力度評定値は、内的統制傾向と正の相関が認められるであろうとする予想3と一致する。すなわち、内的統制傾向が高い者は、失敗した後であっても、その原因を自分の努力に帰属し、次に努力すれば良い成果が得られると考えるので、意欲は高いのであろう。

なお、本研究においては、感情や動機づけに影響する要因（自尊感情、随伴経験、内的統制傾向）間の関係までは検討していなかった。過去の研究（豊田, 2014）では、随伴経験が自尊感情や内的統制傾向を高めることは示されており、上述したように、自尊感情と内的統制傾向の関係は示されている。それ故、今後の研究においては、これらの要因がどのように関連して、感情や努力に影響しているのかを明らかにすることが課題である。

4. 総括的議論

4. 1. 努力と結果の随伴性

研究Ⅰでは、努力の有無と結果の善し悪しによって、努力と結果が随伴する場合としない場合を設け、その際の感情や動機づけを検討した。その結果、相対的に、努力と結果が随伴している場合は、結果が良いとより快な感情が喚起され、結果が悪い場合でもそれほど不快な感情が喚起されないことがわかった。また、結果に関わらず、随伴場面では次への動機づけが高いという結果が得られた。牧ら（2003）や豊田（2006）では、個人の随伴経験量と自己効力感や自尊感情との正の相関を見だし、努力と成果の随伴性が自己効力感や自尊感情に貢献することを明らかにした。そして、研究Ⅰの結果は、努力と結果の随伴性が感情や動機づけにも良い影響をもたらすことを明らかにしたのである。

研究Ⅱにおいても、個人の随伴経験量は、より快な感情を喚起することが示されている。ただし、この傾向は、努力をして成果が良い場合においてのみであった。成果が良い場合には、努力に見合うだけの成果があったという随伴性が、より快な感情を喚起するのであろう。一方、随伴性があっても、成果が悪い場合には、努力をしていないのであるから、快感情は一般に喚起しないと考えられる。

動機づけに関しては、随伴経験量の多い者は、自分の努力に対して、良い成果が得られるという期待が高いので、次も努力すれば、成功する（成績が良くなる）という期待を生み、それが動機づけに反映するのであろう。上述した感情に関しては、成果の良い場合しか随伴経験量との関係がなかったが、動機づけに関しては、成果の悪い場合であっても、随伴経験量との関係が見いだされている。成果が悪い場合でも、随伴経験量が多い者は、自分の努力によって成果が得られるという経験を重ねることによって、努力が成果を生むという信念もしくは期待が強固になっているのであろう。そのために、成果が悪い場合であっても、次への動機づけは低下しないのである。

4. 2. 成績が悪い場合の原因帰属

成績が悪いと快感情は低下し、次への動機づけも低下する。しかし、上述の結果に示す通り、成績が悪い場合は必ずしも動機づけが低下するわけではない。特に、努力しないで成績が悪い場合には、努力不足が原因であるという認識が生じる。それ故、努力不足に原因を帰属すれば、努力すれば、次は良い結果が得られるという期待が生まれる。従来の原因帰属研究は、努力帰属と学習意欲の関係を強調し（豊田，2003）、Dweck（1975）は、能力帰属を努力帰属へ変えることによる動機づけの方法として再帰属法を提案している。Dweckの研究では、25日間に及ぶ訓練を行い、課題を解く中で難しい問題に遭

遇した場合、指導者が解決方法のヒントを与えたり、励ましたりして、徐々に能力帰属（「自分は頭が悪いから」）から、努力帰属（「努力が足りなかった」）へ児童の信念を変えていったのである。この再帰属法の研究から示唆されることは、児童の信念（原因帰属）を変えるには、かなりの時間を要するということである。というのは、児童が過去において多くの経験を積み、その経験によって強固な信念を持っているからである。

本研究において、随伴経験量によって動機づけとの関係が見いだされたことは、過去の随伴経験量によって原因帰属が規定される可能性があることを示唆している。過去に随伴経験を多く経験している者は、成績が良くない場合であっても、努力帰属を変えることは少ない。それ故、成績が良くない原因を自分の努力不足に帰属するので、動機づけが維持できる。一方、随伴経験の少ない者は、成績の良くない場合には、その原因を能力に帰属してしまうので、動機づけが高くないのである。

随伴経験量だけでなく、原因帰属は様々な要因によって影響される。例えば、豊田（2003）では、親の言葉かけや、教師の原因帰属の仕方等が影響する要因として指摘されている。今後は、原因帰属に影響する要因との関係について検討する必要がある。

引用文献

- Dweck, C. S. 1975 The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, **31**, 674-685.
- 速水敏彦 1981 原因帰属要因の情緒的意味—中学生の学業成績に関連して— 大阪教育大学紀要 第IV部門 **30**, 105-114.
- 鎌原雅彦・樋口一辰・清水直治 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.
- 牧郁子・関口由香・山田幸恵・根建金男 2003 主観的随伴経験が中学生の無気力感に及ぼす影響 教育心理学研究, **51**, 298-307.
- 文部科学省調査研究協力者会議報告 2008 子どもの徳育に向けた在り方について（報告）現代の子どもの成長と徳育をめぐる今日的課題 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/053/gaiyoku/attach/1286155.htm
- Rotter, J. B. 1966 Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, **80** (Whole No. 609), 1-28.
- 豊田弘司 2003 教育心理学入門—心理学による教育方法の充実— 小林出版

- 豊田弘司 2006 大学生の自尊感情と自己効力感に及ぼす随伴・非随伴経験の効果 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, **15**, 7-10.
- Toyota, H. 2008 Interpersonal communication, emotional intelligence, locus of control and loneliness in Japanese undergraduates. In J. Van Rij-Heyligers (Ed.), *Intercultural Communications across University Settings-Myths and Realities. Refereed Proceedings of the 6th Communication Skills in University Education Conference*. (pp. 42-54). New Zealand: Pearson Education
- 豊田弘司 2012 対人距離が他者の行動に対する原因帰属と感情に及ぼす効果 奈良教育大学紀要, **61**, 27-33.
- 豊田弘司 2014 随伴経験、統制の位置及び自尊感情の関係 奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要, **23**, 7-12.
- 豊田弘司・濱邊友里・浦 瑞帆 2013 学習場面における随伴経験尺度の開発 奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要, **22**, 27-33.
- Toyota, H., Morita, T., & Takšić, V. 2007 Development of a Japanese version of the Emotional Skills and Competence Questionnaire. *Perceptual and Motor Skills*, **105**, 469-476.
- 豊田弘司・島津美野 2006 主観的随伴経験と情動知能が感情に及ぼす影響 奈良教育大学紀要, **55**, 27-34.
- Weiner, B. 1979 A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, **71**, 3-25.
- Weiner, B., Heckhausen, H., Meyer, W. H., & Cook, R. E. 1972 Causal ascription and achievement behavior: A conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, **21**, 239-300.
- 山本真理子・松井豊・山成由起子 1982 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, **30**, 64-69