愛媛大学教育学部紀要　教育科学　第42巻　第1号　21～32　1995

努力に対するイメージ尺度作成の試み*

渡　辺　弘　純
（教育心理学研究室）
梶　本　浩　智
（松山市立福音小学校）

（平成7年4月28日受理）

問　　　題

努力（effort）は，日常的に用いられる用語であり，学校での教育や学習の場面でも頻繁に使用されている。『広辞苑第四版』（新村，1991）によれば，「目標実現のため，心身を労してつとめること」「ほねをおること」と記述されている。『国語大辞典』（尚学図書，1982）には，「ある物事を成し遂げるために，休んだり怠けたりすることなく，つとめ励むこと」「精を出すこと」と説明されている。また，Chaplin（1985）の Dictionary of Psychology には，1．the subjective feelings of strain associated with problem solving or strenuous physical activity. 2．increased tension or activity in the face of obstruction or frustration. 3．voluntary, as opposed to involuntary, work. との記載が見られる。ここで問題にしようとしているのは，一般に用いられる日常語としての努力である。

一般に市販されている雑誌『児童心理』において，本明（1987）は，「努力の心理学」を論じ，努力する子の特徴として，1．やめないで，やりぬくところがあること，2．外からの刺激やさそいに乗らない強さがあること，3．苦しみや不快さにたえる力があること，4．ひとに負けないという競争心があること，5．社会や他人からの期待にこたえる自信があること，あるいは理想をもっていること，6．自分の能力を高めることに強い自信があること，を挙げ，これらを，達成・自己統制・忍耐・競争心・目標志向・社会的価値・向上心の概念でまとめている。また，原（1987）は，努力を論じる場合に，外から強制された努力であるか，あるいは内からの自分自身に対する要求としての努力であるかについて，まず最初に区別されなければならないことを指摘している。

一例を挙げたにすぎないが，努力をめぐる問題は，一般には，繰り返し論じられてきたにもかかわらず，心理学的研究においては，日常語の意味における努力を論じた文献は従来ほとんど見られなかった。しかし，近年において，原因帰属理論の提唱に伴って，努力に関わる問題が注目を浴び，多数の研究報告を生み出すこととなったのである。

教育や学習の場における原因帰属の研究において持ち出される最も単純で典型的な枠組みは，

* An attempt to construct a feeling toward effort scale. 本研究は，平成6年度文部省科学研究費補助金一般研究（C）（課題番号06610121）の助成を受けて行われた「学習場面における児童の努力に対する肯定的感情の獲得に関する研究」の一部である。

Weiner ら（1972）の図式である。すなわち，原因帰属（行動の成功と失敗の原因をどこに求めるか）を，統制の所在（Locus of control）の次元と安定性（stability）の次元の組合せによる4要因で説明するものである。そこでは，内的要因として，能力と努力を，外的要因として，運と課題の困難度を，また，変動的なものとして，努力と運を，安定的なものとして，能力と課題の困難度を，それぞれあげるのである。その上で，行動の失敗を努力要因に帰属させるとすれば，次には努力によって成功する可能性があると期待することができるため，失敗した後も努力を継続することが出来ると説明されるのである。原因帰属理論の立場からは，この例のように，帰属のさせかたによって，その後の行動の仕方が変わると考えられている。Weiner（1979，1980）らは，この考え方をさらに発展させており，わが国においても検討が進められている（丹羽，1989など）が，ここでは，基本的モデルを提示するにとどめることにする。

Weiner 型モデルによって，学業成績と原因帰属の関連を指摘した研究として，Dweck ら（1973）や Dweck（1975）のものがよく知られている。彼らは，失敗によって新しい課題に立ち向かう気力を失う子どもたちと粘り強く挑戦し続ける子どもたちの学業達成場面における原因帰属を比較し，前者は能力や外的要因に，後者は努力に帰属させる傾向が強いことを見いだした。そして，無気力感を持つ子どもたちの帰属様式を能力帰属から努力帰属へ変更する方法を工夫して試みたところ，彼らの無気力感の克服に積極的な貢献をしたと報告したのである。このような研究を通じて，内的で不安定な要因である努力は，教育的はたらきかけの対象となり，その効果が期待できるものとして検討されることとなったのである。

わが国は，努力に高い価値をおく，努力強調型の社会であるといわれる。たとえば，住友生命が全国の社長約2万人を対象に行った座右の銘の調査（朝日新聞，1994）において，努力は第一位を占めているのである。これは，教育の場にも反映されており，杉村（1983）によれば，小学生の学業成績の原因帰属において，努力帰属が多いこと，しかも，一般には学年が上がるにつれて努力帰属が減るといわれるのとは逆に，少なくとも小学生では増えていくことが示されている。われわれ（川下・渡辺，1988）においても，小学校高学年から中学校にかけて増加することを確認している。さらに，吉田（1983）は，小学生の成績上位群と下位群の原因帰属様式の違いを検討するなかで，下位群の子どもたちにおいても努力帰属が多いことを明らかにしている。もちろん，これには異論がないわけではなく，梶田（1988）は，努力主義が小5，中2，高2と学年を追って低下することを指摘し，努力主義は，意欲に支えられて行動をおこなっていく場合の基本的な準則と，それにもとづく自己統制の習慣・態度を示すものとしてとらえることができ，学校生活が長くなるにつれて，そのやる気や努力が失われているのだとしたら，学校教育のあり方を再検討する必要があると述べている。

しかし，いずれにしても，米国などと比べれば，わが国の父母や子どもたちの努力を重視する傾向が大きいことについては，大方の同意が得られるのではないであろうか。Cummings, W. K.（1980）は，日本の教師は，子どもが能力において平等であり，成績に差が生じるのは子どもの努力不足によるものであると考え，また，子どもが努力しないのは，教師の教え方が悪いからであるとみなしていると指摘している。恒吉（1992）も，『人間形成の日米比較』を論じるなかで，日本においては努力を強調する傾向が強いというのである。さらには，日本や台湾や中国すなわちアジアの教育と米国の教育を比較文化的に検討している Stevenson ら（1990，1992）は，日本の母親や子どもたちは，米国の母親や子どもたちに比べて，努力が学業成績に重要な影響を与えるという信念を持っていることを明らかにしている。そして，米国

の教育を変え，子どもたちに学習意欲を持たせるためには，社会全体を努力を重視する方向へ転換していかなければならないと提言しているのである。

それでは，日本の子どもたち，とりわけ小学生においては，その多くが努力帰属しているわけであるから，学習意欲などの面において問題がないと言えるであろうか。問題はそれほど単純ではないのである。樋口・鎌原・大塚（1983）は，成功事態での能力や努力帰属は統制感と正の関連を示し，これが自律的行動と正の関わりを持つことを介して良好な学業成績に結びつくことを示したが，失敗事態での努力帰属は統制感などと同様な関連を持たないことを明らかにしたのである。さらに，風間（1983）は，努力強調下での失敗経験は，単なる失敗経験以上に，その後の遂行水準を低下させたことを報告している。加えて，塚野・御後（1986）は，学業成績の満足感の経験量と原因帰属の関係を検討して，不満経験の量が増え，実際の成績も低くなるほど，能力帰属や努力帰属が強くなるという結果まで得ているのである。他方において，別の角度すなわち自己価値理論という立場から，「消極的な」意味を持つ努力帰属について報告するものも少なくないのである（奈須，1993などを参照のこと）。たとえば，Covington ら（1979）は，大学生を対象にして，努力をした上で失敗する場合には，自己の能力不足へ帰結する恐れがあるために，努力しないで自己を守ろうとする傾向のあることを指摘している。しかし，このような傾向さえもいちがいには断定できないことを，Jagacinski ら（1990）は示すのである。わが国においても，小学生を対象にして，桜井（1989）は，絶望感が高いほど失敗の原因を努力に帰属させており，失敗事態の努力帰属が必ずしも後の期待に結びつかないことを示し，絶望感が高い場合には自己防衛的帰属様式を選択するために努力帰属するのではないかと考察を進めている。

これらの諸結果は，原因帰属において，努力帰属するだけでは問題が解決しないことを示している。とりわけ，日本の子どもたちを対象とする研究においては，努力帰属が負の内容を含んでいる場合も少なくないと解されるのである。速水・松田（1982）は，努力重視の日本の教育環境が，子どもたちに肯定的作用を及ぼすと指摘しているのであるが，一方で，速水（1980）は，原因帰属要因の内包的意味・情緒的意味を問題にすべきであると述べている。しかし，彼は，学業成績の下位群は上位群に比べて，自分の努力を無力なもの，暗い・価値のないものとして受け止める傾向にあると指摘しているにとどまっている。この研究をうけて，われわれ（川下・渡辺，1988）は，子どもの努力帰属と努力に対する感情は直接的に結びつかないものであることを明らかにすると同時に，努力帰属以上に努力に対する感情が学業成績等に重要な意味を持つのではないかという示唆を得たのである。

今日，努力を問題にする研究ばかりでなく，教育における動機づけに関する研究は多数報告されるようになってきている。先に挙げた Weiner（1990）は，この領域の研究史を概観した上で，教育における動機づけ研究の将来として，（1）社会的価値（Value）や文化の持っている目標（Goal）との関連，すなわち「価値」あるいは社会的文化的文脈において主体の持つ展望との関連のもとでの探究，（2）「自己」を超え，「自己」をも含み込むより大きい枠組みのなかでの位置づけ，すなわち「所属感（Belongingness）」との関連のもとでの探究，を提示している。 Weiner（1993）は，日本教育心理学会第35回大会において，“Achievement as a Moral System”と題して，これらの提起と関わって努力を含む動機づけ研究の眺望を示している。

本研究は，わが国においては多数の子どもたちが努力帰属しているわけであるから，学習意

欲の喪失の克服は，努力帰属のみを問題にしていても解決しない，努力に対する感情やイメージを問題にしていく必要があるとの立場から展開される端緒的研究の一つとして試みられた。すなわち，われわれの以前の研究（川下・渡辺，1988：渡辺，1989）においては便宜的な修飾語対（項目群）によって，努力に対する感情あるいはイメージが測定されていたので，ここでは，努力に対するイメージ尺度を構成する修飾語対（項目群）について検討を加えて，今後の研究展開のための測定用具として新しい努力に対するイメージ尺度を作成することを目的とした。

方　　法

1．調査対象

地方都市の公立小学校６学年２クラスの児童74名（男子32名，女子42名），および国立大学理学部・教育学部学生132名（男子72名，女子60名），計206名が調査対象者となった。

2．調査項目群（修飾語対）の構成

大学生を対象に行った努力に対するイメージの自由記述調査，速水（1980）や渡辺（1989）などの従来の文献にみられる努力に関わる修飾語，および中川（1986）の自己像調査に用いられた修飾語を参照して，努力イメージに関わる側面として，好感度・自由さ・量感・価値感・力動性・変動性・確実さ・連帯性の８つを取り出して，各側面を現す修飾語４対ずつ，合計32対からなる当初の調査項目群（修飾語対）を構成した。これらは，論文末尾の資料に示されている。

3．調査実施の手続き

まず，２枚綴りの努力イメージ調査用紙を配布し，最初に「あなたは次の言葉を聞くとどんな感じがしますか，一番近いと思ったところに◯印をつけてください，あまり深く考え込む必要はありません，あなたが思った通りに回答してください」と教示した後，１ページ目の「練習」を行った。「練習」では，「あなたは，〈スポーツ〉に対してどんなイメージを持っていますか」と問い，明るい感じー暗い感じ／弱い感じー強い感じ／楽しい感じー苦しい感じの３つの修飾語対について，資料に示されているものと同様な５件法によって回答を求めた。たとえば，明るさについていえば，非常に明るい感じ，やや明るい感じ，どちらでもない感じ，やや暗い感じ，非常に暗い感じのいずれか一つを選択させた。調査対象者は，練習によって，回答方法を十分に理解した上で，２ページ目を開き，「あなたは，〈努力〉に対してどんなイメージを持っていますか」との教示を聞いた後に，32項目の修飾語対について，順次回答をしていった。

なお，調査は，調査対象者が在籍している学校の授業時間中に，クラス単位の集団で実施された。

結　　果

1．修飾語対に対する回答

各修飾語対に対する回答について，肯定的評価であると想定されるほど高得点になるように，1～5点を与え，得点化し，その平均得点と標準偏差を，小学生・大学生・全体別に示したのが，表1である。なお，修飾語対に対する回答は，－2・－1・0・1・2と得点化されることが多いが，ここでは異なる方法が採用されている。

高得点であったのは，小学生においては，①がんばる感じ，②価値のある感じ，③進歩していく感じ，④よい感じ，⑤役に立つ感じであり，いずれも4.50を超えていた。大学生においては，①がんばる感じ，②まじめな感じ，③価値のある感じ，④積み上げていく感じ，⑤意欲的な感じであり，小学生同様かなり高い得点であった。2つが共通するほか，それ以外でも得点の類似性が認められた。全体を通してみると，①がんばる感じ，②まじめな感じ，③価値のある感じ，④積み上げていく感じ，⑤役に立つ感じ，が高得点であった。他方，低得点であったのは，小学生においては，①かんたんな感じ，②はでな感じ，③楽しい感じ，④自由な感じ，⑤近い感じであり，大学生においては，①かんたんな感じ，②はでな感じ，③楽しい感じ，④仲間の多い感じ，⑤自由な感じとなり，高得点の修飾語以上に小学生と大学生の間に共通性が見られた。なお，小学生においては，ここに挙げた5つの修飾語以外に，3点以下の修飾語は見られなかった。全体としては，①かんたんな感じ，②はでな感じ，③楽しい感じ，④自由な感じ，⑤仲間の多い感じの順に得点が低かった。

小学生と大学生の得点間には相違もあり，全体としては，小学生の得点が大学生の得点よりも高い結果であった。1.00以上小学生の得点が大学生の得点より高かったのは，見える感じ，みんなと力を合わせる感じ，開いている感じ，仲間の多い感じ，明るい感じの5つの修飾語であった。逆に，多少とも大学生の得点が高かったのは，内部にある感じ，重い感じ，かんたんな感じ，意欲的な感じ，まじめな感じの修飾語であった。

2．努力に対するイメージ尺度を構成する修飾語対の選択

上述の得点をもとにして，小学生，大学生，および全体の資料，それぞれについて，因子分析を行い，努力に対するイメージ尺度を構成する修飾語対について検討を加えた。

(1) 小学生の資料にもとづく検討

小学生の資料について，因子分析を行ったところ，固有値が，第1因子－6.05，第2因子－2.55，第3因子－1.46，第4因子－1.29，第5因子－1.17となった。第2因子と第3因子間の相違が大きいと判断し，累積寄与率は30％以下であったが，2因子解を採用し，バリマックス回転を行った。表2は，回転後の因子負荷量を示したものである。なお，表示に際しては，因子負荷量が.400以上で，第1因子と第2因子の双方に負荷していない（両者の差＞|.15|）修飾語対について，第1因子を構成する修飾語，第2因子を構成する修飾語の順に並べ，その他の修飾語を最後に付け加えた。

第1因子を構成する修飾語を全体として見ると，「向上性」という言葉でまとめることのできる因子であることがわかる。第2因子については，「楽しさ」あるいは「連帯性」といった言葉で名づけられる因子であると考えられる。第1因子を構成する修飾語に対する得点の総点と第2因子を構成する修飾語に対する得点の総点との相関は，.252であり，一定の相関はあったが，あまり高いものではなかった。

ここでは，一般の態度調査と同様に，クロンバックのα係数の算出を試みたところ，第1

表1．小学生・大学生・全体別にみた各修飾語対に対する回答（平均得点と標準偏差）

修飾語対	小学生		大学生		全体	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
好きな感じ	3.81	1.00	3.38	1.06	3.53	1.06
快い感じ	3.68	.95	3.29	1.02	3.42	1.01
よい感じ	4.65	.59	4.02	1.00	4.24	.93
明るい感じ	3.59	1.19	2.41	.84	2.82	1.13
楽しい感じ	2.65	1.20	1.89	.84	2.16	1.05
自由な感じ	2.68	1.16	2.31	.92	2.44	1.03
かんたんな感じ	1.41	.69	1.53	.69	1.49	.69
はでな感じ	2.00	1.04	1.54	.79	1.70	.91
大きい感じ	4.04	1.14	3.84	1.02	3.91	1.07
深い感じ	4.44	.72	4.30	.77	4.35	.76
重い感じ	4.18	.89	4.42	.67	4.33	.76
たくさんの感じ	4.18	.91	3.77	1.02	3.91	1.00
役に立つ感じ	4.63	.66	4.39	.80	4.48	.76
価値のある感じ	4.71	.54	4.56	.75	4.61	.69
信頼できる感じ	4.25	.79	3.97	1.00	4.07	.94
まじめな感じ	4.60	.69	4.62	.67	4.62	.67
力強い感じ	4.47	.81	3.96	.94	4.14	.93
意欲的な感じ	4.40	.77	4.47	.79	4.45	.78
がんばる感じ	4.79	.44	4.69	.60	4.73	.55
活気のある感じ	4.29	.86	3.78	1.06	3.96	1.02
あがっていく感じ	4.35	.85	4.07	.84	4.17	.86
進歩していく感じ	4.69	.55	4.19	.84	4.37	.78
積み上げていく感じ	4.50	.74	4.55	.74	4.53	.74
変化していく感じ	4.29	.71	3.74	.96	3.94	.92
見える感じ	3.99	.88	2.42	1.10	2.97	1.27
確かな感じ	4.01	.76	3.20	1.21	3.49	1.14
近い感じ	2.81	1.26	2.56	.92	2.65	1.06
内部にある感じ	3.63	1.14	4.04	.98	3.90	1.06
仲間の多い感じ	3.31	1.29	2.12	.88	2.54	1.19
みんなと力を合わせている感じ	3.62	1.35	2.34	1.03	2.79	1.31
つながっている感じ	3.76	.97	3.12	1.12	3.35	1.11
開いている感じ	3.93	1.00	2.67	1.08	3.12	1.21

因子について，.809，第2因子について，.734が得られ，一定の信頼性があると考えられた。

(2) 大学生の資料にもとづく検討

大学生の資料について，因子分析を行ったところ，固有値が，第1因子－8.16，第2因子－4.74，第3因子－1.38，第4因子－1.09となった。小学生と同様，大学生においても，第2因子と第3因子間の相違が大きいと判断して，2因子解を採用して，バリマックス回転を行った。なお，累積寄与率は，40.3％であった。表3は，回転後の因子負荷量を示したものである。小学生と同様，ここでも，因子負荷量が.400以上で，第1因子と第2因子の双方に負荷していない（両者の差＞|.15|）修飾語について，第1因子を構成する修飾語，第2因子を構成する修飾語の順に並べ，最後にその他の修飾語を列挙した。

第1因子を構成する修飾語を全体として見ると，「力動性」あるいは「向上性」と名づけることのできる因子であることがわかる。構成する修飾語は多少異なるものの，小学生における第1因子と対応する因子であると考えられる。6つの修飾語について共通している。第2因子

表２．修飾語対の因子負荷量（小学生）

修飾語対	第１因子	第２因子
変化していく感じ	.622	−.108
あがっていく感じ	.599	−.185
信頼できる感じ	.589	−.059
がんばる感じ	.573	.092
見える感じ	.565	−.184
進歩していく感じ	.548	−.077
確かな感じ	.533	−.338
積み上げていく感じ	.521	−.113
好きな感じ	.504	−.300
快い感じ	.499	−.232
深い感じ	.472	.134
たくさんの感じ	.409	.134
楽しい感じ	.176	−.595
仲間の多い感じ	.038	−.593
つながっている感じ	.176	−.580
みんなと力を合わせる感じ	.046	−.577
はでな感じ	−.150	−.513
自由な感じ	.251	−.449
開いている感じ	.225	−.445
よい感じ	.397	−.107
明るい感じ	.388	−.499
かんたんな感じ	−.091	−.381
大きい感じ	.204	−.140
重い感じ	.333	.385
役に立つ感じ	.393	.006
価値のある感じ	.371	.150
まじめな感じ	.224	.179
力強い感じ	.391	−.148
意欲的な感じ	.396	−.048
活気のある感じ	.347	−.120
近い感じ	.419	−.349
内部にある感じ	.346	−.387

表３．修飾語対の因子負荷量（大学生）

修飾語対	第１因子	第２因子
力強い感じ	.760	.062
意欲的な感じ	.743	−.075
まじめな感じ	.737	−.209
積み上げていく感じ	.726	.052
進歩していく感じ	.724	.334
あがっていく感じ	.722	.341
がんばる感じ	.709	−.037
深い感じ	.664	−.206
信頼できる感じ	.616	.306
価値のある感じ	.601	.340
重い感じ	.587	−.323
役に立つ感じ	.576	.316
活気のある感じ	.529	.156
内部にある感じ	.469	−.015
大きい感じ	.462	.041
明るい感じ	.136	.664
仲間の多い感じ	−.148	.633
みんなと力を合わせる感じ	.051	.629
楽しい感じ	−.196	.588
好きな感じ	.297	.556
自由な感じ	−.062	.550
快い感じ	.285	.549
近い感じ	.030	.513
見える感じ	−.019	.495
開いている感じ	.183	.475
確かな感じ	.190	.457
よい感じ	.466	.384
かんたんな感じ	−.508	.412
はでな感じ	−.554	.454
たくさんの感じ	.290	−.176
変化していく感じ	.473	.394
つながっている感じ	.284	.421

を構成する修飾語を見ると，「明るさ」や「楽しさ」などのいわば「感情性」の因子，あるいは「仲間」などとの「連帯性」の因子であることがわかる。小学生の第２因子と対応しており，５つの修飾語が共通している。第１因子を構成する修飾語に対する得点の総点と第２因子を構成する修飾語に対する得点の総点との相関は，.221であり，一定の相関が認められるものの，あまり高い相関があるとは言えなかった。

ここでも，試みにクロンバックのα係数を算出したところ，第１因子について.900，第２因子について.819となり，この値についていえば，かなり高い信頼性があると言える。

(3) 全体の資料にもとづく検討

小学生と大学生を合わせた全体の資料について，因子分析を行ったところ，固有値が，第１因子－7.85，第２因子－4.19，第３因子－1.21，第４因子－.89となった。第２因子までで，累積寄与率は37.6％にとどまっていたが，全体についても，２因子解を採用して，バリマックス回転を行った。表４は，回転後の因子負荷量を示したものである。表示に際しては，因子負

荷量が.400以上で，第1因子と第2因子の双方に負荷していない（両者の差＞|.15|）修飾語について，第1因子を構成する修飾語，第2因子を構成する修飾語，その他の修飾語の順に挙げられている。また，第1因子を11の修飾語で打ち切り，2つの因子を構成する修飾語を11ずつに揃えている。

第1因子を構成する修飾語を見ると，進歩，向上，意欲，あるいは価値の要素を含んでいることがわかる。「タテ」の因子であるということができるが，ここでは，向上性因子と名づけ，努力に対するイメージ尺度の下位尺度「向上性尺度」とすることにした。第2因子を構成する修飾語には，明るさ，楽しさなどの気分や感情，および仲間，みんななどの連帯の要素が含まれている。「ヨコ」の因子と考えることができるが，ここでは，感情性因子と名づけ，努力に対するイメージ尺度の下位尺度「感情性尺度」とすることにした。第1因子を構成する修飾語に対する得点の総点と第2因子を構成する修飾語に対する得点の総点との相関係数は，.347であり，かなり高い相関が認められた。

なお，参考までに算出されたクロンバックのα係数は，第1因子－.870，第2因子－.860であり，かなり高い信頼性のあることが示された。

以上をもとに，「向上性尺度」と「感情性尺度」の2つの下位尺度を設定し，これらの尺度を構成する修飾語対として，表4に示される2つの尺度11対ずつ計22の修飾語対を選択して，暫定的な「努力に対するイメージ尺度」として使用することとした。

表4．修飾語対の因子負荷量（全体）

修飾語対	第1因子	第2因子
進歩していく感じ	.689	−.347
がんばる感じ	.683	.009
あがっていく感じ	.658	−.329
力強い感じ	.653	−.196
意欲的な感じ	.636	.084
積み上げていく感じ	.635	−.028
深い感じ	.611	.108
まじめな感じ	.601	.212
信頼できる感じ	.599	−.270
価値のある感じ	.577	−.189
役に立つ感じ	.546	−.231
明るい感じ	.203	−.722
仲間の多い感じ	−.038	−.706
みんなと力を合わせる感じ	.075	−.687
楽しい感じ	−.066	−.666
見える感じ	.136	−.621
開いている感じ	.191	−.599
自由な感じ	.015	−.531
確かな感じ	.267	−.526
好きな感じ	.333	−.510
つながっている感じ	.259	−.501
近い感じ	.139	−.443
快い感じ	.347	−.464
よい感じ	.463	−.405
かんたんな感じ	−.420	−.308
はでな感じ	−.390	−.535
大きい感じ	.390	−.095
重い感じ	.479	.375
たくさんの感じ	.306	−.016
活気のある感じ	.487	−.236
変化していく感じ	.496	−.422
内部にある感じ	.359	.013

表5．努力に対するイメージの小学生と大学生の比較

	向上性尺度		感情性尺度	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差
小学生	49.84	3.98	38.15	7.05
大学生	47.77	6.31	28.46	6.48
t	1.440		9.598	
P	>.1		<.001	

3．努力に対するイメージの小学生と大学生の比較

表5は，努力に対するイメージ尺度の下位尺度，「向上性尺度」と「感情性尺度」それぞれの平均得点と標準偏差を，小学生・大学生別に示したものである。

向上性尺度得点については，小学生と大学生間で分散の差が大きいが，平均得点はほぼ同様

であり，小学生と大学生間に相違は認められなかった。しかし，感情性尺度得点については，相違が認められ，小学生の得点が大学生の得点より有意に高いことが示された。すなわち，努力に対するイメージの感情や連帯という側面において，小学生の方がより肯定的にとらえていることが示されたのである。これは，表1の各修飾語個々の平均得点においても見られ，前述したように，「明るい感じ」や「みんなと力を合わせる感じ」などの修飾語について，小学生と大学生間で，1.00以上の相違が認められているのである。

要約的討論

この研究においては，努力に対するイメージに関して，従来の文献や大学生の自由記述調査などをもとにして，32対の修飾語対からなる努力に対するイメージ調査用紙を作成した上で，これを小学校6年生と大学生，合計206名に実施し，努力に対するイメージの諸側面を明かにし，暫定的な「努力に対するイメージ尺度」を作成することを目的とした。

この調査を通じて，暫定的な「努力に対するイメージ尺度」と，その下位尺度として，進歩・上昇・力動・価値などからなる「向上性尺度」と，明るい・楽しい・好きななどの気分や感情，あるいは仲間・みんな・つながっているなどの連帯からなる「感情性尺度」を作成した。下位尺度は，それぞれ11対の修飾語から構成された。ついで，これらの尺度にもとずき，小学生の得点と大学生の得点を比較したところ，向上性尺度得点については，両者の差異は明確ではなかったが，感情性尺度得点については，小学生の得点が大学生の得点よりかなり高いことが明らかにされた。

以上の結果について，ここでは，次の2点についてのみ簡単な討論を行うことにする。

1．向上性尺度と感情性尺度について

努力に対するイメージが，「向上性」と「感情性」の2つの側面から構成されていることに関して，Weiner（1990）のいう教育における動機づけ研究の将来の課題として取り上げられている「価値」や「目標」と「所属感」の2つと対応しているのではないかと考えることができる。向上性尺度は，「タテ」の尺度であり，向上性とは，何らかの価値や目標が存在した上での，そこへ向けての営みと関わっているということができるのではないであろうか。一方，感情性尺度は，「ヨコ」の尺度であり，ここでの感情性とは，連帯性を含んだ，すなわち人と人のかかわりを想定した上での表現なのである。

このような対応関係は，全く別の文脈において検討されている，中川（1986）の自己像研究にみられる自己に向けられている対自と他者に向けられている対他との対応，あるいは，われわれ（1991）が発達の2つの側面として取り上げる対象的活動と交通的関係との対応，さらには，一般にいわれる認知的側面と感情的側面との対応などと関連を持つものであるかもしれない。なによりも，McClelland, D. C. の達成動機と親和動機との対応が想起されるのである。

2．小学生と大学生の相違について

向上性尺度について相違が認められなかったにもかかわらず，感情性尺度において相違が認められ，小学生の方が良好なイメージを持っていたという結果は，一般的理解と一致する内容であった。このような結果は，当初，努力は，仲間すなわち友人たちとのつながりのなかで成

立していたものであったにもかかわらず，中学生・高校生・大学生と年長になるにしたがって，社会的文化的要因の作用を受けて変化し，仲間とのつながりを切断された孤独な作業に転化していることを示すものであるかもしれない。したがって，このような孤独な作業のうちに，明るさや楽しさを見いだすことができなくなっているのかもしれないのである。もちろん，努力に対する見方が，発達的に分化した証しであるともいえる。しかし，この研究だけから，この方向性のもとで，さらなる討論を続けることはできない。今後，検討されなければならない課題として残されている。

文　　献

朝日新聞　1994　一に努力二に誠実　2月2日付.

Chaplin, J. 1985 Dictionary of Psychology. Dell.

Covington, M., & Omelich, C. 1979 Effort : The double-edged sword in school achievement. Journal of Educational Psychology, 71. 169－182.

Cummings, W. K. 1980 Education and equality in Japan. Princeton University Press. 友田泰正訳　1981 ニッポンの学校　サイマル出版会.

Dweck, C. S., & Reppucci, N. D. 1973 Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. Journal of Personality and Social Psychology, 25, 109－116.

Dweck, C. S. 1975 The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. Journal of Personality and Social Psychology, 31, 647－685.

原　芳男　1987　効率主義と努力主義. 児童心理, 41, 671－677.

速水敏彦　1980　学業成績の原因帰属（4）. 日本教育心理学会第22回総会発表論文集, 72－73.

速水敏彦・松田敦子　1982　原因シェマの発達　教育心理学研究, 30, 165－174.

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.

Jagacinski, C., & Nicholls, J. 1990 Reducing effort to protect perceived ability : "They'd do it but I wouldn't". Journal of Educational Psychology, 82, 15－21.

梶田叡一　1988　自己意識の心理学第2版　東京大学出版会.

川下典子・渡辺弘純　1988　学業成績の努力帰属と努力に対する肯定的感情. 心理科学, 11, 1－15.

風間実弥子　1983　原因帰属に関する一研究—失敗経験後の遂行水準との関連において—. 日本女子大学家政学研究科修士論文（未公刊）. 宮本美沙子　1983　達成動機と原因帰属　サイコロジー, 39, 20－25. による.

本明　寛　1987　努力の心理学. 児童心理, 41, 645－655.

中川作一　1986　自己像の因子をさぐる　法政大学計算センター年報, 6, 22－32.

奈須正裕　1993　声援なき教育のすすめ—努力至上主義を問い直す—. 若き認知心理学者の会　認知心理学者教育を語る　北大路書房, 158－167.

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.

丹羽洋子　1993　教室における情緒的－認知的動機づけ　風間書房.

新村　出編　1991　広辞苑第四版　岩波書店.

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

Stevenson, H., & Lee, S. 1990 Contexts of achievement. Monographs of the Society for Research in Child Development, 55(1－2), 1－123.

Stevenson, H., & Stigler, J. 1992 The learning gap, Simon & Schuster. 北村晴朗・木村　進監訳　1993 小学生の学力をめぐる国際比較研究　金子書房.

杉村　健　1983　発達と学習意欲の形成. 児童心理, 37（4）, 15－22.

尚学図書編　1982　国語大辞典第一版　小学館.

塚野州一・御後貴美　1986　学業成績の満足度と原因帰属の関係　富山大学教育学部紀要，34，49－58.
恒吉僚子　1992　人間形成の日米比較　中央公論社.
渡辺弘純　1989　教室場面における児童の精神的活動の自己調整に関する研究　昭和63年度文部省科学研究費研究成果報告書.
渡辺弘純　1991　ピアジェ理論におけるいくつかの問題—「欲求」の位置づけを中心にして—. 愛媛大学教育学部紀要教育科学，37，89－103.
渡辺弘純　1993　関心・意欲・態度—心理学から．教育，43（10），61－69.
Weiner, B., Heckhausen, H., Meyer, W. U., & Cook, R. E. 1972 Causal ascriptions and achievement behavior : A conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control. Journal of Personality and Social Psychology, 21, 239－248.
Weiner, B. 1979 A theory of motivation for some classroom experiences. Journal of Educational Psychology, 71, 3－25.
Weiner, B. 1980 Human motivation. Holt. 林　保・宮本美沙子抄訳監　1989　ヒューマンモチベーション—動機づけの心理学　金子書房.
Weiner, B. 1990 History of motivational research in education. Journal of Educational Psychology, 82, 616－622.
Weiner, B. 1993 Achievement as a moral system. 日本教育心理学会第35回総会特別講演.
吉田明弘　1983　学業成績に関する教師と児童の原因帰属について（2）. 日本教育心理学会第25回総会発表論文集，434－435.

【資料】　努力に対するイメージ調査において使用された修飾語対

	非常に	やや	どちらでもない	やや	非常に	
好きな感じ						きらいな感じ
快い感じ						不快な感じ
よい感じ						悪い感じ
明るい感じ						暗い感じ
楽しい感じ						苦しい感じ
自由な感じ						不自由な感じ
かんたんな感じ						むずかしい感じ
はでな感じ						じみな感じ
大きい感じ						小さい感じ
深い感じ						浅い感じ
重い感じ						軽い感じ
たくさんの感じ						少しの感じ
役に立つ感じ						役に立たない感じ
価値のある感じ						価値のない感じ
信頼できる感じ						信頼できない感じ
まじめな感じ						ふまじめな感じ
力強い感じ						弱々しい感じ
意欲的な感じ						無気力な感じ
がんばる感じ						あきらめる感じ
活気のある感じ						活気のない感じ
あがっていく感じ						おちてくる感じ
進歩していく感じ						後退していく感じ
積み上げていく感じ						行き当たりばったりの感じ
変化していく感じ						変化しない感じ
見える感じ						見えない感じ
確かな感じ						不確かな感じ
近い感じ						遠い感じ
内部にある感じ						外部にある感じ
仲間の多い感じ						ひとりぼっちの感じ
みんなと力を合わせる感じ						別々にやる感じ
つながっている感じ						切れている感じ
開いている感じ						閉じている感じ