学習志向性は失敗が自尊心に与える脅威を 緩衝するか¹

新谷優 ジェニファー クロッカー ミシガン大学

Do mastery goals buffer self-esteem from the threat of failure?

Yu Niiya and Jennifer Crocker (University of Michigan)

Self-esteem is vulnerable when failure occurs in the domain where people base their self-worth (Crocker & Wolfe, 2001). We tested whether learning orientations can reduce the vulnerability of self-esteem associated with contingent self-worth and encourage persistence following failure. Our past research (Niiya, Crocker, & Bartmess, 2004) indicated that people who base their self-worth on academics maintain their self-esteem following failure when they are primed with an incremental theory of intelligence. Our present study extends these findings by (a) examining whether mastery goals (Elliot & Church, 1997) can also buffer self-esteem from failure, (b) using a different manipulation of success and failure, (c) using a different task, and (d) including a measure of persistence. We found that college students who based their self-esteem on academic competence reported lower self-esteem following failure than following success when they had low mastery goals, but the effect of success and failure was eliminated when students had high mastery goals. Moreover, high mastery students showed greater persistence following failure than low mastery students. The study provided converging evidence that learning orientations buffer self-esteem from failure.

Key words: contingencies of self-worth, mastery goals, learning orientations, self-esteem, persistence.

The Japanese Journal of Psychology
2007, Vol. 78, No. 5, pp. 504-511

アメリカ社会においてはこれまで、自尊心を高く保つことが精神的健康を促進し、犯罪率を低下させるという認識が一般的であったが、近年、この主張には科学的根拠がない (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003) ばかりか、自尊心を追求する者ほど自尊心が脆くなる (Crocker & Park, 2004) ことが指摘されている。これは、自尊心の維持・向上が目標であると、全ての出来事は自己価値の有無の指標となり、些細な失敗も自尊心に対する脅威となるためである。

失敗が自尊心の脅威となる場合、人は失敗から学ぶことより、自尊心の維持・向上を優先する (Baumeister, 1997; Covington, 1992)。たとえば、予想より悪い成績を得た学生は、失敗の原因を外的要因 (試験問題の不備など) に帰属する・失敗の事実を否定する・課題の重要性を低く見積もる・困難な課題を避けるなどの自己防衛的な反応を示すことがいわれている (Crocker, 2003; Schmader, Major, Eccleston, &

McCoy, 2001; Schmader, Major, & Gramzow, 2001)。自尊心を守るためのこれらの防衛的な反応は、失敗から学び、理解を深める機会を奪うばかりか、能力の向上に必要なフィードバックを受ける機会を減少させ、重要な目標を達成する際に妨げとなる。本研究は、失敗が自尊心に与える脅威を緩和するための要因として、学習志向性 (learning orientation) に注目し、これが失敗後の自尊心の維持と困難な課題に対する持続力を促進するか検討した。

学業成績に付随した自尊心

人は自尊心の源となっている領域において失敗した場合に、特に自尊心の脅威を感じる (Crocker & Wolfe, 2001)。自尊心の源は人によって様々であるが、多くの学生にとっては学業で成功を収めることが自尊心の源となっている (Crocker, Luhtanen, Cooper, & Bouvrette, 2003)。学業成績に付随した自尊心 (Academic Contingency of Self-Worth) をもつ人は、そうでない人に比べ、学業での成功・失敗による自尊心の変動が大きい。Crocker, Sommers, & Luhtanen (2002) は大学院を受験した学生の自尊心を2カ月に

Correspondence concerning this article should be sent to: Yu Niiya, Department of Psychology, University of Michigan, 530 Church Street, Ann Arbor, MI 48109-1043, USA (e-mail: ynniiya@umich.edu)

¹ 本研究は日本グループ・ダイナミックス学会第52回大会で発表された。

わたり追跡調査し、学業成績に自尊心を付随させていない学生は、自尊心が入学の可否に影響されないのに対し、学業成績に自尊心を付随させている学生は、合格通知を受け取った日に自尊心が高揚し、不合格通知を受け取った日に自尊心が著しく低下することを報告している。

達成動機の自己価値理論 (self-worth theory of achievement motivation; Covington, 1992) によると、学業達成の主な動機は、自己の有能さを学業において証明することにより、自尊心を高めることにある。学業成績に付随した自尊心をもつ人は、学業において成功し、自尊心を高めたいというモチベーションが高く、勉強に費やす時間も長い (Crocker, Luhtanen et al., 2003)。しかし、学業を通して自尊心を高めたいという動機をもつ人は、学業で失敗すると自尊心に脅威を感じるため、失敗の可能性のある困難な課題に挑戦することを避け、また実際に失敗すると、自尊心を維持するための自己防衛的な行動をとることが指摘されている (Crocker & Park, 2004)。すなわち、学業成績に自尊心を付随させている人ほど、自尊心が失敗に脆く、失敗や困難な状況から学ぶことができない。

学習志向性と学業成績に付随した自尊心

自尊心の追求の代わりに、学び・成長することを目標にすれば、失敗の自尊心への脅威を軽減できるのではないだろうか。学習志向性とは、学び・成長することを目標にする傾向であり、学習目標 (learning goals; Elliott & Dweck, 1988)・習得目標 (mastery goals; Ames & Archer, 1988; Elliot & Church, 1997; Harackiewicz & Elliot, 1993)・課題集中目標 (task-involved goals; Nicholls, 1984)・増大的知能観 (incremental theory of intelligence; Dweck, 2000) などの総称である (Pintrich & Schunk, 2002)。学習志向性は内因性動機付け・適応的な学習・深い情報処理・困難な課題に対する持続力など、学業場面において様々な好ましい成果をもたらすことが多くの研究で示されている (Elliott & Dweck, 2005; Pintrich & Schunk, 2002)。また、学習志向性の高い学生は、失敗を自己価値や能力の指標としてではなく、学習上の一過程として捉えることができるため、困難な課題に対して努力することができる (Dweck & Leggett, 1988)。

自尊心を学業成績に付随させている学生のうち、学習志向性の高い学生は、失敗後も自尊心を維持できることを Niiya, Crocker, & Bartmess (2004) は報告している。Niiya et al. (2004) は、大学生の自尊心が学業成績に付随している度合を測定し、増大的知能観 (努力によって知能が伸びうるという信念) または固定的知能観 (知能は生まれつきで変化しないという信念) をプライミングした上で、大学院進学適性試験 (Graduate Record Examination) の一部を受けさせ、ラ

ンダムに成功または失敗のフィードバックを与えた。フィードバック後に自尊心を測定したところ、自尊心を学業成績に付随させている学生の自尊心は、固定的知能観のプライミングを受けた学生に限り、成功後よりも失敗後の方が有意に低かった。増大的知能観のプライミングを受けた学生の自尊心は、失敗後も成功後と変わらず高い数値を示した。このことから、Niiya et al. (2004) は、学習志向性は、学業成績に付随した自尊心を失敗の脅威から守ことができると結論づけている。

しかし、この研究にはいくつかの問題点がある。まず、実験参加者 128 人中 20 人 (16%) がフィードバックを不審に思ったため、データを削除しているという点が挙げられる。これは実験のランダム・アサイメントを乱し、実験の内的妥当性を脅かすものである。また、学習志向性の変数として知能観をプライミングしているが、結果が知能観に特有の現象なのか、学習志向性全般に見られる現象なのか明らかでないという点が挙げられる。さらに、増大的知能観のプライミングを受けた学生は失敗後も自尊心を維持したが、それが失敗後も課題に興味をもちつづけ、頑張るといった実際の行動に結びつくのか明確ではない。

本研究の目的と仮説

本研究は Niiya et al. (2004) の問題点を改善し、発展させることを目的とする。主な変更点は以下の 4 点である。第一に、フィードバックに対する実験参加者の疑念をなくすため、成功・失敗の条件をフィードバックではなく、課題の難易度で操作した。第二に、固定的・増大的知能観をプライミングする代わりに、習得目標 (学習を通じて自己の能力を向上させる目標; Elliott & Church, 1997) を測定し、学習志向性の指標とした。増大的知能観は習得目標と正の相関にある ($r(142) = .26$) が、一方は知能に対する信念であり、もう一方は目標であるため、学習志向性の異なった側面を表しているといえる。Niiya et al. (2004) が増大的知能観を用いて学習志向性の認知的な側面を検討したのに対し、本研究では習得目標に注目し、学習志向性の動機的な側面を検討する。第三に、課題を大学院進学適性試験から言語課題 (Remote Associates Test: 以下 RAT とする; McFarlin & Blascovich, 1984) に変更し、結果をより一般化できるようにした。第四に、行動指標として、成功または失敗後に実験参加者に同じ課題に再度挑戦する機会を与え、課題に対する持続力を測定した。

自尊心を学業成績に付随させている度合により、二つの仮説を立てた。自尊心を学業成績に付随させている学生に関しては、習得目標の高い学生は、難解な課題 (失敗) を経験した後も自尊心を維持し、負の感情をあまり経験せず、課題に対する持続力を示すと予測

した。具体的には、習得目標の低い者が課題に失敗すると、課題に成功した場合に比べて自尊心が低くなるのに対し、習得目標の高い者は課題に失敗しても、成功後と変わらない自尊心を示すと予測した。自尊心を学業成績に付随させていない者に関しては、失敗は自尊心の脅威ではないので、習得目標は自尊心に影響しないと予測した。

方 法

実験計画

実験計画は自尊心の付随度（高・低）、習得目標（高・低）、課題（簡単・難解）の3要因の個人間計画を用いた。

実験参加者

アメリカ中西部の大学の学部生 138 人（女性 92 名、男性 45 名、無回答 1 名）が実験に参加した。約 70% がヨーロッパ系アメリカ人であり、平均年齢は 18.7 歳だった。

手続き

参加者は“知能とパーソナリティに関する研究”であるとの教示を受け、まずコンピュータ上で自尊心・自尊心の付随度・習得目標を測定する質問紙に回答した。

次に、参加者は簡単または難解な言語課題（RAT; McFarlin & Blascovich, 1984）条件にランダムに割り振られた。RAT とは三つの単語（たとえば“shelf, read, cook”）から、これらに共通するテーマ（この例では“book”）を見つける課題であり、自尊心の脅威を操作する方法として度々用いられている（Brown & Marshall, 2001; McFarlin & Blascovich, 1984）。参加者には“認知能力と知能を測定するのに大変優れたテストであり、学業場面における成功を予測するのによく用いられているテスト”として紹介した。簡単（成功）条件では、予備実験での平均正答数が 12 問中 9.9 問、モードが 11 問の簡単な問題ばかりを与え、さらに“一般の学生は平均 12 問中 6 問正解する”と説明した。これに対し、難解（失敗）条件では、予備実験での平均正答数が 0.2 問、モードが 0 の難しい問題ばかりを与え、“一般の学生は平均 12 問中 9 問正解する”と説明した。どちらの条件も制限時間は 5 分に設定し、制限時間に簡単条件の参加者は全員平均値を上回る成績を、難解条件の参加者は全員平均値を下回る成績を得よう操作し、フィードバックを操作しなくても、課題に成功・失敗したと感ずるように仕向けた。5 分経過すると“制限時間終了”のメッセージをスクリーン表示し、その直後に正解とその説明を表示した。

RAT を終えた参加者には、状態自尊心と感情を測定する質問紙に回答を求めた。さらに“次の課題”として、同様の言語課題をもう一度やるか、または別の記憶課題をやるか、コンピュータ上のボタンをクリックすることで選択させた。参加者がいずれかのボタンをクリックすると、エラーメッセージが表示され、実際には第二の課題は行われなかった。

最後に操作チェックとデモグラフィック項目の回答を求め、デブリーフィングをおこなった。

プリテスト質問紙

プリテストでは以下の尺度を使用した。(a) 自尊心が学業成績に付随している度合 (Academic Contingency of Self-Worth: 以下 AcCSW とする) は、自尊心付随尺度 (Contingencies of Self-Worth Scale; Crocker, Luhtanen et al., 2003) より、“私の自尊心は学業成績によって影響される”など 5 項目 ($\alpha=.84$) を用いて測定した。この尺度の信頼性と妥当性は Crocker, Luhtanen et al. (2003) により確認されている。(b) 習得目標は、達成目標尺度 (Achievement Goal Scale; Elliot & Church, 1997) より、習得目標を測定する 6 項目 (“授業でできるだけ多くのことを学びたい”など; $\alpha=.83$) を用いて測定した。この尺度の信頼性と妥当性は Elliot & Church (1997) が検証している。(c) プリテストでの自尊心の測定は、状態自尊心尺度 (State Self-Esteem Scale; Heatherton & Polivy, 1991) を用いた。この尺度は業績・社交性・容姿の三つの分野における自尊心を測定することができるが、本研究では三つの分野を合わせた 20 項目の平均値を用いた ($\alpha=.87$)。Heatherton & Polivy (1991) によって信頼性と妥当性の検証がなされている。

ポストテスト質問紙

ポストテストでは以下の二つの尺度を用いた。(a) 課題後の状態自尊心は、自尊感情測定尺度 (Rosenberg, 1965)²の全ての項目に“今現在”という言葉を加えて測定した ($\alpha=.86$)。この尺度は状態自尊心の変化を捉えるのに度々用いられている (Crocker, Luhtanen et al., 2003; Crocker et al., 2002; Niiya et al., 2004)。(b) 課題後の感情の測定には、多元感情形容詞チェックリスト (Multiple Affect Adjective Check List: 以下 MAACL とする; Zuckerman & Lubin, 1965) より、不安を測定する項目七つ (nervous, apprehensive, guilty など $\alpha=.83$)、うつ感情を測定する

² プリテストとポストテストで同じ自尊心尺度を用いるのが実験計画としては最も望ましいが、課題の前後で同じ尺度を用いると参加者に仮説を見破られる確率が高くなるため、あえて異なる尺度を用いた。したがって、分析も対応のある分散分析ではなく、プリテストでの自尊心を共分散とする共分散分析をおこなった。

項目七つ (depressed, discouraged, blue など $\alpha=.85$), 敵対感情を測定する項目六つ (angry, hostile, frustrated など $\alpha=.81$) を用いた。この尺度の信頼性と妥当性は Zuckerman & Lubin (1965) が確認している。さらに操作チェック項目として言語課題の難しさ, どのくらいよくできたと思うか, 課題の出来にどのくらい満足しているかを尋ねた。全ての項目について“全くあてはまらない(1)”から“よくあてはまる(7)”の7段階で評定を求めた。

結 果

操作チェック

簡単条件での平均正答数は12問中10.4問 ($SD=1.36$; モードは11) であったのに対し, 難解条件では0.1問 ($SD=.38$; モードは0) であり, 条件間で有意な差が見られた ($t(135)=55.7, p<.001$)。また, 簡単条件の参加者は, 難解条件の参加者よりも言語課題を簡単であると感じ (簡単条件: $M=5.67, SD=1.15$; 難解条件: $M=1.53, SD=.92$), 課題によくできたと感じ (簡単条件: $M=6.04, SD=1.08$; 難解条件: $M=1.31, SD=.86$), 課題の出来により満足していた (簡単条件: $M=5.93, SD=1.20$; 難解条件: $M=2.29, SD=1.33$; $t(134)>15.0, ps<.001$)。さらに, 簡単条件の参加者全員が時間内に全ての問題を終了した (平均147秒) のに対し, 難解条件の参加者の約半数は制限時間 (300秒) が来ても課題を終了できなかった。以上の結果から, 課題の難易度による成功・失敗の操作は成功したといえる。

自尊心

まず, AcCSW のメディアン (5.60) で参加者を低付随群 ($n=74$) と高付随群 ($n=64$) に分けた。同じく習得目標もメディアン (5.50) で低習得群 ($n=71$)

と高習得群 ($n=67$) に分けた³。Figure 1 は各群の成功・失敗後の自尊心得点を示したものである。

プリテストでの自尊心を共分散として統制し, 3要因の共分散分析を行ったところ, 課題の主効果のみが有意であった ($F(1, 129)=25.96, p<.001$)。習得目標の主効果に有意傾向が見られた ($F(1, 129)=3.42, p=.07$) ほか, AcCSW と習得目標の2要因の交互作用も有意傾向にあった ($F(1, 129)=3.17, p=.08$)。が, 3要因の交互作用は有意ではなかった ($F(1, 129)=.265, p=.61$)。ただ, 分散分析は特定の交互作用のパターンを検討するのにあまり適さないことが指摘されており (Blalock, 1979), 特に一つの条件 (ここでは高付随-低習得目標-失敗群) のみが他の条件と異なると予測した場合, 分散分析では交互作用が有意になりにくい。そこで, 仮説に従い, 低付随群と高付随群に分けて分析を進めた。以下の分析は, いずれもプリテストでの自尊心を共分散として統制している。

自尊心を学業成績に付随させている群に関しては, 低習得目標群が失敗した場合, 他の3群 (低習得目標群が成功した場合や, 高習得目標群が成功, または失敗した場合) に比べ, 自尊心が低くなると予測していた。事前比較検定として線型対比 (linear contrast) を行ったところ, 予測どおり, 低習得目標-失敗群は他の3群よりも自尊心が有意に低かった ($t(60)=2.62, p<.01$)。また, 他の3群の間には有意な差がなかった ($F(2, 48)=1.49, p=.24$)。さらに習得目標の低い

³ AcCSW の値が丁度メディアンであった参加者 ($n=14$) と習得目標の値が丁度メディアンであった参加者 ($n=10$) を分析から外しても, 本文と同じ結果となる。自尊心を学業成績に付随させている群で事前比較検定を行うと, 低習得目標群が失敗する条件で, 他の3群 (低習得目標群が成功した場合や, 高習得目標群が成功, または失敗した場合) に比べ, 自尊心が有意に低かった ($t(54)=2.3, p=.023$)。また, 習得目標の高い学生の自尊心は, 成功と失敗条件間で差がなかった ($t(32)=.41, p=.69$)。

Figure 1. Self-esteem by mastery goals and task difficulty for low and high academic contingent groups.

Table 1
Post-test anxiety, depression, and hostility by mastery goals and task difficulty for low and high academic contingent groups

DV			Easy		Difficult	
			Low Mastery	High Mastery	Low Mastery	High Mastery
Anxiety	Low CSW	<i>M</i>	2.07 ^{a)}	2.04 ^{a)}	2.29 ^{b)}	2.42 ^{b)}
		<i>SD</i>	0.54	0.74	0.64	0.87
		<i>n</i>	27	20	12	13
	High CSW	<i>M</i>	2.50 ^{a)}	2.36 ^{a)}	3.09 ^{b)}	2.37 ^{a)}
		<i>SD</i>	0.67	0.99	0.65	0.81
		<i>n</i>	17	16	13	18
Depression	Low CSW	<i>M</i>	1.97 ^{a)}	1.80 ^{a)}	2.46 ^{b)}	2.44 ^{b)}
		<i>SD</i>	0.51	0.50	0.73	1.00
		<i>n</i>	27	19	12	13
	High CSW	<i>M</i>	2.30 ^{a)}	2.18 ^{a, c)}	3.31 ^{b)}	2.53 ^{a, d)}
		<i>SD</i>	0.77	0.92	0.68	0.66
		<i>n</i>	17	16	13	17
Hostility	Low CSW	<i>M</i>	1.61 ^{a)}	1.53 ^{a)}	2.29 ^{b)}	2.21 ^{b)}
		<i>SD</i>	0.51	0.41	0.68	0.73
		<i>n</i>	27	20	12	13
	High CSW	<i>M</i>	2.25 ^{a)}	1.80 ^{a, b)}	2.88 ^{a, c)}	2.30 ^{a)}
		<i>SD</i>	0.94	0.61	0.83	0.81
		<i>n</i>	17	16	13	18

Note. CSW = Contingency of self-worth. Within rows, means with different superscripts are significantly different $p < .05$.

群は失敗後の方が成功後よりも自尊心が有意に低かった ($t(28) = 2.11, p = .04$) のに対し、習得目標の高い群では、成功と失敗条件で自尊心の差は見られなかった ($t(32) = .41, p = .69$)。これらの結果は、自尊心を学業成績に付随させている人が学業で失敗した場合に、習得目標を持っていると自尊心が維持できるという仮説を支持するものである。

自尊心を学業成績に付随させていない群に関しては、失敗は自尊心の脅威ではないので、習得目標は自尊心に影響しないと予測していた。低付随群においては、課題の主効果のみが有意であり ($F(1, 69) = 26.53, p < .001$)、習得目標の主効果や交互作用はどれも有意ではなかった ($F(1, 69) < 1.0, ns$)。

感情

Table 1 は条件ごとに不安・うつ感情・敵対感情の平均値と標準偏差をまとめたものである。全体的に、負の感情は自尊心の結果に合致したパターンを示している。

自尊心を学業成績に付随させている群に関しては、自尊心の分析と同様、低習得目標群が失敗した場合に、他の 3 群（低習得目標群が成功した場合や、高習

得目標群が成功、または失敗した場合）に比べ、全ての負の感情が高くなることを予測した。事前比較検定を行ったところ、習得目標の低い者が失敗した条件が他の 3 条件と有意に異なることが明らかになった ($t(60) > 2.40, ps < .02$)。他の 3 群は不安においては差はなかった ($F(2, 46) = .54, p > .50$) が、うつ感情 ($F(2, 46) = 3.22, p = .05$) と敵対感情 ($F(2, 46) = 3.81, p = .03$) においては 3 群間で有意差が見られた。平均値を検討してみると、習得目標の高い群は成功条件にてうつ感情と敵対感情がやや低めであることがうかがえるが、下位検定をすると、これらはいずれも有意ではなかった。

特に、習得目標の低い者は、成功した時に比べ、失敗後は不安とうつ感情が有意に高くなる ($t(28) > 2.40, ps < .05$) のに対し、習得目標の高い者は、失敗後も成功後と比べ、不安とうつ傾向が高くななかった ($t(32) < 1.2, ps > .20$)。このことから、習得目標の高い者は失敗後も不安やうつ感情をあまり経験しないといえる。

敵対感情に関しては、習得目標の低い者 ($t(28) = 1.94, p = .06$) も、習得目標の高い者 ($t(32) = 1.99, p = .06$) も失敗後の方が成功後よりも高くなる傾向が

Table 2

Percentage of participants choosing to do the same task by mastery goals and task difficulty for low and high academic contingent groups

	Easy		Difficult	
	Low mastery	High mastery	Low mastery	High mastery
Low CSW	38.9	20.0	0	0
High CSW	66.7	61.5	0	26.7

Note. CSW = Contingency of self-worth

見られた。習得目標は失敗後の不安やうつ感情を抑えることができるが、敵対感情はあまり抑えられないことがうかがえる。

自尊心を学業成績に付随させていない群に関しては、課題の主効果が三つの感情で有意となった ($F_s(1, 66) > 6.40, p_s < .05$) が、習得目標の主効果や交互作用は、どの感情でも見られなかった ($F_s(1, 66) < 1.20, p_s > .25$)。

持続力

自尊心を学習成績に付随させている者で、習得目標が高い者は、困難な課題に挑戦し続けることができるか検討するため、同じような言語課題をもう一度やると答えた参加者のパーセンテージを求め、Table 2 にまとめた。全体的に成功後の方が失敗後よりも、同じ課題に再挑戦することを選択した参加者の割合は高かった。自尊心を学業成績に付随させていない群では、失敗後、誰も同じ課題を選ばなかったのに対し、自尊心を学業成績に付随させている群では、習得目標の高い群においてのみ、約3割が同じ課題を選択した。

ロジスティック回帰分析をおこなったところ、課題の主効果 ($B = -1.7, p < .001$) と習得目標の主効果 ($B = .90, p < .05$) が有意であったほか、課題と AcCSW ($B = 1.02, p < .05$)、習得目標と AcCSW ($B = .82, p < .05$) の二つの交互作用が有意であった。3要因の交互作用が有意傾向 ($B = -.72, p = .08$) にあったことから、自尊心の付随度の高い群と低い群ごとに下位分析をおこなった。

その結果、自尊心を学業成績に付随させている群においては、課題の主効果 ($B = 2.1, p < .01$) が有意であったほか、課題と習得目標の交互作用に有意傾向 ($B = -1.28, p = .08$) が見られた。この結果は、自尊心を学業成績に付随させている者でも、習得目標の高い者は、失敗後も困難な課題に再度取り組む傾向があることを示している。

自尊心を学業成績に付随させていない群においては、課題の主効果のみが有意であり ($B = 1.0, p < .01$)、課題と習得目標の交互作用は有意ではなかった ($B = .20, p > .80, ns$)。

考 察

自尊心を学業成績に付随させている人は、学業において失敗すると自尊心が低下し、その結果、失敗を否定したり、失敗を避けるなど、学ぶ機会を失うことがいわれてきた (Crocker, 2003; Schmader, Major, Ecclestone, & McCoy, 2001; Schmader, Major, & Gramzow, 2001)。本研究はこの問題に対し、自尊心を学業成績に付随させている人のうち、習得目標の高い人は、失敗後、自尊心に脅威を感じないことを明らかにした。学業成績に付随した自尊心に関する過去の研究 (Crocker, Karpinski, Quinn, & Chase, 2003; Crocker, Luhtanen et al., 2003; Crocker et al., 2002) と同様に、本研究でも学業成績に自尊心を付随させている人は、学業での成功・失敗により自尊心が変動するのが見られた。しかし、学業での成功・失敗が自尊心に影響するのは、習得目標が低い場合のみであり、習得目標が高い場合は成功と失敗条件の間に差は見られず、学業成績に自尊心を付随させている者でも、習得目標の高い者は失敗後も成功後と変らない自尊心を維持していた。これは習得目標が学業成績に付随した自尊心の脆さを緩和させたためと考えられる。

本研究は Niiya et al. (2004) の研究を理論的・方法的発展させたものである。Niiya et al. (2004) の研究と異なる点は (a) 増大的知能観のプライミングに対し、習得目標を個人差変数として測定し、(b) 成功・失敗を課題のフィードバックで操作したのに対し、課題の難易度で操作し、(c) 課題を大学院進学適性試験から言語課題に変更し、(d) 同じ課題に再度挑戦するといった行動指標を加えた点にある。これらの違いにもかかわらず、二つの研究で同様の結果が得られたということは、学習志向性が失敗後の自尊心維持に効力があることを裏付ける。

習得目標が自尊心の維持だけでなく、課題の持続力にもつながるといった結果は興味深い。習得目標は、自尊心を学業成績に付随させている者の持続力に特に貢献していた⁴。失敗や困難な課題に対して、持続力を発揮し、挑戦し続けることは、学び成長していくためには必要不可欠である。学業成績に付随した自尊心

⁴ ただし、この効果は有意傾向であり、今後、さらなる検討が必要とされる。

は失敗に脆いが、習得目標は、失敗の脅威を緩和し、学習を促せることが明らかになった。

今後は学習志向性がなぜ自尊心の維持につながるのか検討していく必要があるだろう。その理由は2通り考えられる。一つ目の理由として、学習志向性は自尊心の追求よりも、学び・成長したいという目標をより顕著にするということが考えられる。自尊心を学業成績に付随させている者は、能力や自己価値を証明したいという欲求が強く、それゆえ失敗すると自尊心に脅威を感じる (Crocker & Park, 2004)。学び・成長することが自尊心の維持・向上よりも重要な目標となれば、失敗は能力や自己価値の指標ではなく、学びの機会として捉えられるようになる (Dweck, 2000)。したがって、自尊心を学業成績に付随させていても、失敗に脅威を感じなくなり、失敗後も自尊心を維持し、困難な課題に対しても努力し続けられるようになると考えられる。

学習志向性が失敗後の自尊心の維持につながる二つ目の理由として、学習志向性は自尊心の追求に代わる目的を与え、失敗の脅威そのものを緩和するのではなく、単に失敗が脅威となる状況を限定していることが考えられる。学習志向性の高い人は努力の有無に敏感になることが推測できる。学習志向性の高い人は、努力をすれば必ず成功できると信じていることが多い。努力をせずに失敗した場合、失敗は能力や自己価値の指標とならず、自尊心を保てるが、努力した上で失敗すると、自己価値に脅威を感じる可能性がある。

つまり、自尊心を学業成績に付随させている者で学習志向性が高い者は、失敗を経験しても、やがて成功することで能力と自己価値を証明しようと考えている可能性がある。これは学習志向性の高い人も自尊心の追求をあきらめていないことを意味する。この場合、現在の失敗から自尊心を守ることができて、失敗が続いた場合や、努力しても失敗してしまった場合には自尊心に脅威を感じる事が考えられる。

学習志向性が自尊心の維持につながる理由として上に挙げた二つの解釈 (自尊心の追求に代わる目標を与えることで失敗の脅威そのものを緩和するのか、失敗が脅威となる状況を限定しているだけなのか) のいずれが正しいかは、努力をした上で失敗した場合の自尊心を検討すれば明らかになるであろう。もし学習志向性が人を自尊心の追求から解放することができるのであれば、努力した上で失敗した場合でも、失敗の脅威を緩和できるはずである。Dweck (2000) のいうように、努力して失敗した場合、頑張ったことに満足感をおぼえるだろう。しかし、学習志向性が人を自尊心の追求から解放せず、能力と自己価値の証明に固執させるのであれば、努力をした上で失敗を経験すると、自尊心に脅威を感じるはずである。努力をすることで成功し、能力を証明しようとする者にとって、努力をし

たにも関わらず失敗するという事は特に脅威となるはずである。今後は、学習志向性がどのような状況において失敗の脅威を緩和できるのか検討し、学習志向性が自尊心の追求から人を解放することができるのか吟味していく必要があるだろう。

最後に、学業成績に自尊心を付随させない群においても、成功と失敗が自尊心に影響した点について考察する。学業成績に自尊心を付随させない人の自尊心は、学業での成功・失敗に影響を受けないはずであるが、課題の成功と失敗が自尊心に与える影響の度合いは高付随群と低付随群で差が見られず ($F(1, 129) = 1.03, p = .31$)、低付随群において課題の主効果が見られた。これは実験参加者が大学生であり、メディアン以下の低付随群に分類された者でも、自尊心が少なからず学業成績に付随していたためと考えられる。このことはメディアンが7点中5.6という高い数値であったことからもうかがえる。今後はより多様なサンプルを用いて研究を進めていく必要がある。

自尊心を学業成績に付随させない群において、習得目標が自尊心に影響しなかったことも興味深い。自尊心を学業成績に付随させない群の中には、学業にほとんど関心のない学生も含まれていた可能性がある。自尊心を学業成績に付随させない群において、難しい課題の後では誰も同じ課題に再度挑戦しなかった点と、簡単な課題の後でも同じ課題に挑戦しようと試みた者が過半数以下であった点を考えると、自尊心を学業に付随させないことにも問題があるといえる。今後は、自尊心を学業成績に付随させない人が学び・成長するための方法も合わせて検討していく必要があるだろう。

引用文献

- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, **80**, 260-267.
- Baumeister, R. F. (1997). Esteem threat, self-regulatory breakdown, and emotional distress as factors in self-defeating behavior. *Review of General Psychology*, **1**, 145-174.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, **4**, 1-44.
- Blalock, H. M., Jr. (1979). *Social statistics*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, J. D., & Marshall, M. A. (2001). Self-esteem and emotion: Some thoughts about feelings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **27**, 575-584.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth*

- perspective on motivation and school reform*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Crocker, J. (2003). *Contingencies of self-worth and self-validation goals in achievement domains*. Unpublished manuscript. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Crocker, J., Karpinski, A., Quinn, D. M., & Chase, S. (2003). When grades determine self-worth: Consequences of contingent self-worth for male and female engineering and psychology majors. *Journal of Personality and Social Psychology*, **85**, 507-516.
- Crocker, J., Luhtanen, R., Cooper, M. L., & Bouvrette, S. A. (2003). Contingencies of self-worth in college students: Measurement and theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, **85**, 894-908.
- Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, **130**, 392-414.
- Crocker, J., Sommers, S. R., & Luhtanen, R. K. (2002). Hopes dashed and dreams fulfilled: Contingencies of self-worth and admissions to graduate school. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **28**, 1275-1286.
- Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, **108**, 593-623.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, **95**, 256-273.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **72**, 218-232.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Publications.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, **54**, 5-12.
- Harackiewicz, J. M., & Elliot, A. J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **65**, 904-915.
- Heatherton, T. F., & Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale for measuring state self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, **60**, 895-910.
- McFarlin, D. B., & Blascovich, J. (1984). On the Remote Associates Test (RAT) as an alternative to illusory performance feedback: A methodological note. *Basic and Applied Social Psychology*, **5**, 223-229.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, **91**, 328-346.
- Niiya, Y., Crocker, J., & Bartmess, E. (2004). From vulnerability to resilience: Learning orientations buffer contingent self-esteem from failure. *Psychological Science*, **15**, 801-805.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schmader, T., Major, B., Eccleston, C., & McCoy, S. (2001). Devaluing domains in response to threatening intergroup comparisons: Perceiving legitimacy and the status-value asymmetry. *Journal of Personality and Social Psychology*, **80**, 736-753.
- Schmader, T., Major, B., & Gramzow, R. (2001). Coping with ethnic stereotypes in the academic domain: Perceived injustice and psychological disengagement. *Journal of Social Issues*, **57**, 93-112.
- Zuckerman, M., & Lubin, B. (1965). *Manual for the multiple affect adjective checklist*. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Service.

—2006. 11. 16 受稿, 2007. 5. 12 受理—