

児童の learned helplessness の形成過程における 結果の随伴性および原因帰属の役割

筑波大学大学院(博)心理学研究科 安 部 一 子

筑波大学心理学系 高 野 清 純

The role of contingency of the outcome and attribution in the process of learned helplessness in children

Kazuko Abe and Seijun Takano (*Institute of Psychology, University of Tsukuba, Ibaraki 305*)

In order to explore the process of learned helplessness in children, the role of locus of control, attribution, and affection was examined. Fifty children, aged from 10.5 to 11.5 were assigned to five groups which differed in contingency of the outcome and the number of trials. They were exposed to the experimental situation involving a training task of block design tests individually. After each trials, children were given contingent or noncontingent success (failure) feedback. Then, a questionnaire and a test task were administered. The results showed that noncontingent feedback significantly facilitated performance of the subjects. These results support the theory of reactance, which assumes that motivational arousal occurs after a threat to one's control. Analysis in terms of locus of control revealed that this effect was limited to the internals.

Key words: children, learned helplessness, contingency, attribution, locus of control.

問 題

learned helplessness (以下 L. H.) の概念は、最初 1967 年に、動物実験に基づき、Seligman, M. E. P. によって提唱された。これは、主体の行動に対してそれに随伴した結果が与えられない時、個体は統制不能性 (uncontrollability) を抱き、無力感に陥ってしまうというものである。その後、人間を被験体とした実験的操作からも、同様の結果が報告されている (Hiroto, 1974; Thornton & Jacobs, 1971)。特に最近では、抑うつや無気力のモデルとしての L. H. の理論的妥当性が、成人や児童を対象として活発に検討されている。Seligman (1978) は、このような臨床的見地も含めて、L. H. による障害は次の 3 つの側面に生ずるとしている。すなわち、(a) 動機づけ、(b) 認知、(c) 感情である。動機づけの障害とは、他の学習場面での学習困難、感情の障害とは、不安感・抑うつ感が高まることをさしている。これを稲垣 (1981) は、「いくら努力したところで、自分のおかれている状態に、なんら良い方向への変化が生じそうにもないと信じ、すっかり意欲を失ってしまう」と表現している。

L. H. の、人間を被験体とした理論的モデルの検討では、次のような多くの問題点があげられている。

L. H. の鍵とも言える統制不能性は、単に反応と結果が独立であることから生ずるのか、与えられる結果の重要性はどのように影響するのか、期待とのかかわりはどうか、個人の過去の経験との関連はどうか、個人差はどのように説明され得るか等である (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978; Cole & Coyne, 1977; Hiroto, Kilpatrick-Tabak, & Roth, 1978; Weiner, Heckhausen, Meyer, & Cook, 1972; Wortman & Brehm, 1975)。これは大きく、次の 2 つの問題にまとめられる。(a) 人間を被験体として行う L. H. 研究では、客観的に操作される無随伴性 (noncontingency)¹ と、それを与えられる被験者の知覚様式とを考えなければならないこと (Roth, 198)。(b) 反応に随伴しない結果が与えられる際、実験的操作のみならず、他の変数も考慮されなければならないこと。

Roth & Bootzin (1974) は被験者を統制不可能な状況においたにもかかわらず、パフォーマンスの減少は見られず、増加したことを報告した (Thornton & Jacob, 1972; Kramtz & Glass, 1974; Benson & Kennelly, 1976; Wortman & Brehm,

1 ある反応に対して与えられる強化率と、それ以外の反応に対して与えられる強化率が等しいこと。

1975). これは, L. H.の理論とは一見逆の結果とも考えられるが, Roth, Wortman, & Brehmは随伴性のない状況におかれる回数と L. H.との間に, 曲線関係を予測している。したがって, 中程度におかれるとパフォーマンスの増加が, 強度になれば L. H.の障害が生ずるであろうと予測されるのである。

一方, Dweck は, L. H.の影響を原因帰属によって説明している。つまり, 無気力に陥っている子どもほど, 失敗を能力に帰属させており, 失敗を努力の不足に帰属させる子どもは, 失敗を経験してもパフォーマンスは下がらず, むしろ改善される場合もあると述べている (Dweck & Reppucci, 1973; Dweck & Bush, 1976; Frankel & Snyder, 1978)。

Abramson, Seligman, & Teasdale (1978) は, これらを考慮した L. H.の修正モデルを提案した。彼らは, 統制不可能な事態への反応を決めるのは, どのような結果が与えられるかだけでなく, 個人の結果への原因帰属のしかたであるとする。原因帰属は, 上述の Roth & Bootzin らのパフォーマンスの促進を考慮する上で, 非常に重要な示唆を与えると考えられ, この原因帰属をとり入れた, L. H.の研究が行われている (Dweck, 1975; Dweck & Reppucci, 1973; Rotter, 1966; Weiner & Kukla, 1970; Butterfield, 1964; Tennen & Eller, 1977)。Frankel & Snyder (1978) は, 失敗が能力に帰属される時, 失敗による負の影響が大になると述べている。これまでの研究では, 随伴性のない状況として, 主に失敗場面や嫌悪的場面(不快音や電気ショック)が多かった。しかし, この原因帰属によって, 結果の影響を見ようとするならば, 随伴性のない正と負の結果を考慮する必要がある。

そこで本研究では, L. H.の形成条件とされる随伴性のない状況に, 評価フィードバックの内容を, 従来の負の情報(「できませんでしたね」「ちがいます」という評価フィードバックや不快刺激)ばかりでなく, 正の情報の両方を含めて, 原因帰属を中心に, その形成過程を検討し, それがパフォーマンスにどのような影響を及ぼすかが明らかにされる。さらに Seligman (1978), Griffith (1977), Pittman & Pittman (1979) 他が指摘したように, L. H.過程においては, 感情が重要な媒介因とされる。L. H.が無気力や抑うつモデルとして考慮されるには, この感情の変化も検討される必要がある。

したがって本研究では, 次の予測が検討される。

① 随伴性のない結果を与えられた時, 被験児は初めパフォーマンスの増加を示すであろう。しかし, そのような状況に長くおかれる程, 努力することは無駄だと感じ, パフォーマンスは減少するであろう。

② 随伴性のない結果を与えられても, パフォーマンスが減少しない被験児は, 自分で統制可能な要因に原因帰属させているであろう。

③ 随伴性のない結果が与えられることによって, 感情的に不安感, 抑うつ感, 自信のなさを経験するのは, 外的要因よりも内的要因に原因帰属を行っている場合であろう。

方 法

被験児 茨城県研究学園都市内の小学校に通う, 5年生, 男子 25 名, 女子 25 名, 計 50 名である。平均年齢 10 才 8 カ月。被験児は担任教師のアドバイスに基づき, 知能と学力に偏りのないように, 各条件に分けられた。

実験デザイン 随伴性の有無と学習量及び評価フィードバック(正と負)の組み合わせで, 次の 5 つの条件が設定された。

contingent 条件 (C 群): 被験児の成功・不成功に合わせて, 「できましたね (できませんでしたね)」の評価フィードバックが, 12 試行すべてに与えられる。

noncontingent success mild 条件 (SM 群): 被験児の成功・不成功にかかわらず, 「よくできましたね」の評価フィードバックが, 12 試行すべてに与えられる。

noncontingent failure mild 条件 (FM 群): 被験児の成功・不成功にかかわらず, 「できませんでしたね」の評価フィードバックが 12 試行すべてに与えられる。時間内に解答し, 成功した場合でも, フィードバックは何も与えられなかった。

noncontingent success severe 条件 (SS 群): 試行数は全 20 試行で, 評価フィードバックは SM 群と同じ。

noncontingent failure severe 条件 (FS 群): 試行数は全 20 試行で, 評価フィードバックは FM 群と同じ。

課題 積木模様問題(学習用, テスト用)。制限時間通知ブザー (カセットテープレコーダーとヘッドホン)。WISC 用積木, WISC-R 用積木, 質問紙, ストップウォッチ, 実験者用記録用紙。学習用積木模様問題は WISC に習って, 実験者が独自に作成したカードで, 学習用 1 (mild 条件用) と学習用 2 (severe 条件用) の 2 種より成る。学習用 1 は, カード(刺激図形 3 cm×3 cm, 台紙 12 cm×10 cm) 12 枚より成り, 積木 4 個を使うもの 7 枚, 9 個用いるもの 5 枚である。一方, 学習用 2 は, 学習用 1 と同じ大きさのカード 20 枚より成り, 積木 4 個用いるもの 7 枚, 9 個用いるもの 13 枚である。テスト課題とし

て WISC-R の積木模様問題 (刺激図形 2.5 cm×2.5 cm, 台紙 7.8 cm×8.3 cm) no. 3—no.11 計 9 題が用いられた。各課題の制限時間、使用積木数は WISC-R に習った。

さらに、被験児の不安と統制の位置、原因帰属を明らかにするために、実験者が作成した質問紙²が用いられた。

手続き 被験児は個別に学習とテスト場面に導かれた。実験者は次のような教示を与える。「これから〇〇さんにやってもらうのは、知能テストの一種です。この小学校のみなさんが、どれだけの力を持っているのかを試す問題ですから、がんばってやって下さい。」この後、WISC-R の問題 no. 1 を練習に用いて問題を説明する。この練習の後、実験者は被験者にヘッドホーンをつけさせ、決められた時間内でできない時には、ブザーが鳴ることを告げ、「ブザーが鳴る前に終わるように」と励ます。この後、学習場面に被験児はおかれ、随伴性が操作される。各群には、次のような条件が与えられた。C 群には学習用 1 が用いられ、制限時間は no. 9 までが 30 秒、no. 12 までは 90 秒であった。SM 群、FM 群は C 群同様、学習用 1 が用いられ、各試行制限時間は 30 秒である。30 秒以内にできても、評価フィードバックは与えられなかった。制限時間以内にできない場合には、ブザーを聞かされた後に「できませんでしたね」と伝えられる。12 試行後、各条件にそって、成績に関する評価が与えられる。SS 群、FS 群は学習用積木問題として、学習用 2 が用いられ、フィードバックは FM 群、SM 群同様、制限時間 30 秒以内にできれば、評価フィードバックは何も与えられず、時間以内にできなかった場合、ブザーの後に「できませんでしたね」と伝えられる。20 試行終了後、各条件にそって成績に関する評価が与えられる。

学習場面終了後、質問紙が与えられた。すべての質問は「すごく思う」—「全く思わない」の 5 件法で評定された。次にテスト場面が設定された。WISC-R に従い、被験児の解答するまでの時間が測定され、それが得点化された。テストがすべて終了した時点で、操作の影響が心配される被験児に対しては、十分な配慮が行われた。

結 果

WISC-R に習って、課題遂行時間が測定され、それが得点化された。また、質問紙の解答は、「すごく思う (+2)」〜「全く思わない (-2)」として得点

化された。

したがって、テスト場面で得られたデータから、課題遂行時間にもとづく得点、課題遂行時間、テストを WISC-R にもとづいて、3 ブロックに区切った時のブロックごとの総時間数³、質問紙の得点の 4 測度について分析が行われた。

課題遂行時間にもとづく得点化が行われ、各群の個人の総合得点の平均と標準偏差は、Table 1 に示されている。また各群の総合得点の平均が Fig. 1 に示されている。これについて分散分析した結果、条件の主効果が 1%水準で有意であった ($F=4.64$, $df=4/45$)。これは、C 群と他の 4 群との差が有意であることによるものである。SM, FM, SS, FS 群は随伴性のない条件とされたが、この 4 条件間に有意な差は見られなかった。mild 条件と severe 条件では、mild 条件の方が成績は良いが、両条件間に有意な差は示されなかった。

Table 1 Means and standard deviations of each group's total score

Groups	C	SM	FM	SS	FS
Means	48.1	54.8	53.8	56.4	55.5
SD	5.30	4.02	5.31	4.93	4.40

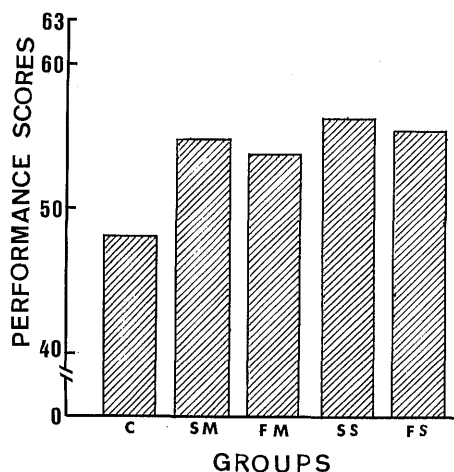


Fig. 1 Total performance scores of 5 groups.

3 総時間数(X)の算出法：

$$x = \frac{x_3 + x_4 + \dots + x_{11} \text{ (秒)}}{750 \text{ (秒)}} \rightarrow X = \sin^{-1} \sqrt{x}$$

2 抑うつ感 は BDI, 不安感 は GAT, 統制の位置については, Nowicki & Strickl の I-E scale, 原因帰属については, Weiner (1979) を参考にして作成された。

課題遂行時間については、総時間数を制限時間で割り、これを角変換した値が算出され、これについて分散分析が行われた。各群の平均は Table 2 に示されている。ここでも条件の主効果は 1%水準で有意であった ($F=4.84$, $df=4/45$)。この結果は、総合得点の結果と同様であり、C 群と他の 4 群との差によるもので、しかも、mild 条件よりも severe 条件の方が、成績が良い傾向が示された。

Table 2 Means and standard deviations of the proportion of performance time to total time performing 9 problems

Groups	C	SM	FM	SS	FS
Means (rad)	39.18	33.90	34.15	31.81	34.10
SD	4.01	4.55	5.17	4.73	3.68

次に、テスト課題を、WISC-R の制限時間に基づいて 3 ブロックに分けた⁴。このブロックごとの課題遂行時間を、前述のように制限時間で割り、これを角変換して分散分析が行われた。ブロック 1 と 2 において、有意な条件間の差は示されず (それぞれ $F_1=2.23$, $df=4/49$, $P<.10$; $F_2=1.96$, $df=4/49$, $P<.10$)、ブロック 3 で有意な条件差が示された ($F=4.99$, $df=4/49$, $P<.01$, Fig. 2 参照)。Fig. 2 では、ブロック 1 において条件間に差が見られないが、ブロック 2 において随伴性のない条件群、すなわち SM, FM, SS, FS 群の成績が良くなる傾向が見られ、ブロック 3 では明らかに、C 群、SM・FM 群、SS・FS 群という 3 つのまとまりが認められる。群間の比較を行ったところ、C 群と SS 群、FS 群との間に有意な差が見られ (それぞれ $t_1(18)=5.31$, $P<.01$, $t_2(18)=3.32$, $P<.01$)、また SM 群と FS 群との間にも有意な差が示された ($t(18)=2.45$, $P<.05$)。

学習場面終了後の質問紙の結果は、「すごく思う (+2)」—「全く思わない (-2)」で得点化された。その結果、C 群を除く他の 4 群に共通して、自信のなさが示された。抑うつ感については、結果を、「そう思う」「どちらでもない」「そう思わない」の 3 件法に直して χ^2 検定を行ったが、条件間の差は示されなかった ($\chi^2(8)=9.19$)。次に不安については、

「次のテストが心配ですか」に対して「心配である」36%、「どちらでもない」32%であった。不安についての質問項目は 7 問であったが、全体的傾向として不安傾向を示したのは 3 割であり、学習場面においては、抑うつ感、不安感ともその傾向はあまり見られなかったと言える。

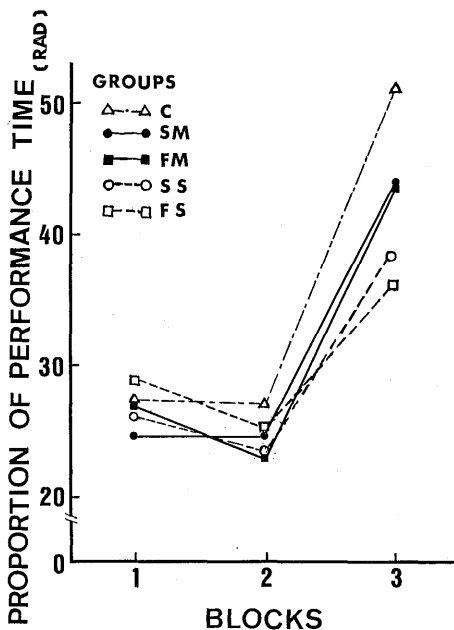


Fig. 2 Comparison of the performance of 5 groups in 3 blocks.

また、成績と努力や能力との関係を中心に設定された統制の位置と原因帰属についての質問項目への解答から、被験児は、内的原因帰属群 37 名、外的原因帰属群 13 名に分けられた。次に、随伴性の有無の 2 条件下で、内的原因帰属群と外的原因帰属群に分け、これらの被験児の課題遂行時間の総合時間に対する割合が算出され、角変換された。この結果についての各群の成績は、Fig. 3 に示されている。随伴性のない条件下では、外的原因帰属群、内的原因帰属群の平均、標準偏差はそれぞれ、 $\bar{X}_e=36.33$, $SDe=3.22$; $\bar{X}_i=31.48$, $SDe=4.29$, $t=3.32$, $df=38$, $P<.01$ であった。一方、随伴性のある条件下では、外的原因帰属群、内的原因帰属群の平均、標準偏差はそれぞれ、 $\bar{X}_e=41.15$, $SDe=3.89$, $\bar{X}_i=38.69$, $SDe=4.14$ で、両群に有意な差は認められなかった。すなわち、随伴性のある条件、つまり C 群においては、外的原因帰属群と内的原因帰属群との間に差は見られなかった (同じく Fig. 3 参照)。随伴性のある C 群

4 WISC-R に従い、制限時間にもとづいて no. 3, 4 を第 1 ブロック、no. 5, 6, 7, 8 を第 2 ブロック、no. 9, 10, 11 を第 3 ブロックとした。

でも、随伴性のない他の4群でも、内的原因帰属群は外的原因帰属群よりも良い成績を示しているが、随伴性のない SM, FM, SS, FS 群では、両群の差がはっきり示されている。内的原因帰属群の随伴性のある条件下での課題遂行時間の割合と、随伴性のない条件下での割合の平均を比較してみると、 $t=4.13$, $df=35$ で、1%水準で有意な差がみられたが、外的原因帰属群においては、この2条件間に差はみられなかった($t=3.02$, $df=11$, $P<.10$)。このことから、随伴性のない状況でのパフォーマンスの増加は、内的原因帰属を行う者にその傾向の大きいことが示された。

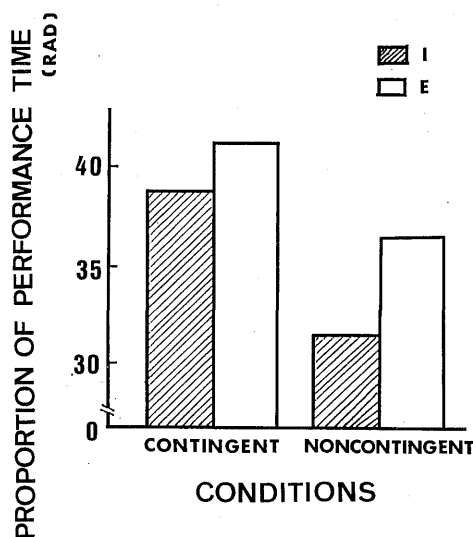


Fig. 3 Comparison of contingent and non contingent groups in the performance time.

次に、成功・失敗についての原因帰属を質問紙の結果にもとづいてみる。成功・失敗に対する被験児の原因帰属のしかたは、能力、努力、能力と努力、その他(運・課題)の4群に分けられた。成功については、能力3名、努力20名、能力と努力5名、その他12名であった。一方、失敗については、能力0、能力と努力23名、その他6名、帰属しないのは7名であった。課題遂行時間の総合時間に対する割合を角変換し、成功・失敗のそれぞれの原因帰属のしかたにもとづいて分散分析を行ったが、有意な差は示されなかった。この結果からは、成功・失敗の原因帰属による影響については、明らかな結果は得られなかったといえる。

考 察

本研究では、総合得点、課題遂行時間において随伴性のない条件におかれた群が、随伴性のある条件におかれた群よりも有意に良い成績を示した。また、試行数を3ブロックに分けた分散分析の結果は、積木9個を使ったブロック3において両群の差が大きいことを示した。また、随伴性のない条件の中でも、mild条件とsevere条件では、試行数の多いsevere条件の方が良い成績を示した。Roth & Bootzin (1974) その他の研究でも、パフォーマンスの増加が報告されている。これに関して、Wortman & Brehm (1975) は、reactanceとL. H.を統合し、説明している。彼らによれば、reactanceによって、「個人は環境を統制できると信じるように動機づけられており、客観的にはランダムである事象に対しても、自分が統制していると信じる傾向がある(Wortman, 1976) ため、随伴性のない結果を与えられると、結果あるいは状況を自分の統制下におこうとする動因に葛藤が生じ、その結果動機づけが高まる(Brehm & Brehm, 1981).」とされる。したがってパフォーマンスは増加すると予測される。このreactanceの考え方に立てば、L. H. 過程における反応の増加は、L. H. の結果とは矛盾するものではない。またBrehm & Brehmは、結果に対して、自分で統制できるという期待の大きい人ほど、reactanceが示され易いと述べている。本研究に参加した被験児は、「次のテストでがんばろうと思いますか」という、学習課題後の質問に、88%が「そう思う」と答えており、実験場面での課題への動機づけが高いこと、またsevere条件の被験児は積木9個を用いる課題を他の群より多く行っており、それがブロック3において、reactanceを喚起し、課題遂行時間も短くなったと考えられる。

本研究では、パフォーマンスの減少を予測してsevere条件が設定されたが、結果的にはmild条件よりもさらに良い成績が示された。これらのことから、予測1は部分的には支持されたと言えよう。Willis & Blaney (1978), Roth (1980) が指摘したように、L. H. 理論から推測されるような障害を見出すには、連続統的に失敗経験や統制困難な状況が与えられなければならない、人間を被験体とした場合には、L. H. モデルの立証はかなり難しいと言えよう。

また、結果に対する認知・原因帰属の観点から見ると、失敗を努力のみに帰属させている被験児は一人もなく、与えられた結果を努力に帰属している被験児がほとんどで、失敗を努力によって改善しようとしていることを示すと考えられる。Willis &

Blaney は、随伴性のない状況に置かれても、被験児の課題への関心、関与が高く、内的（努力）に帰属されている限りは reactance が生じうると述べている。さらに、随伴性のない条件の下で課題遂行時間が有意に減少したのは、内的原因帰属の被験児であったためと考えられる。外的原因帰属群と内的原因帰属群の両者の違いは、随伴性のある条件、すなわち C 群には示されなかった。これは、内的原因帰属群の方が外的原因帰属群よりも与えられる結果への統制の期待が大きいために、随伴性のない状況の下では、内的原因帰属群の方がより敏感に反応し、Watson & Baumeister, 1967; Petzel & Gynther, 1970; Pittman & Pittman, 1979, 1980), 成績が良かったと考えられる。したがって、Wortman らの指摘した reactance は、統制感に対して期待の強い内的原因帰属群の反応として特徴づけられる。以上の結果に基づき、予測 2 は支持されたと言えよう。鎌原他 (1982) は、Locus of control 変数が、「意欲」、「無気力」という達成動機、学業成績、抑うつ傾向を規定する 1 つの変数として考えられることを、尺度の作成を通して支持したが、本研究からも同様のことが支持された。

また、L. H. の重要な媒介因としての感情については、不安感や抑うつ感は示されなかったため、この点についての明確な示唆は得られなかった。テスト場面では、結果に対して「がんばらなかったから」「次のテストでがんばろうと思う」と答えており、非常に動機づけが高く、不安感や抑うつ感を示すまでには至らなかった。したがって、予測 3 については、予測 1 と合わせてさらに検討される必要がある。

いったん統制を失った個人が、どのような過程を経て無力感を抱き、そのような状態に陥るかを L. H. 理論は明確に示した。しかし、本研究の結果からも明らかなように、子どもは与えられた結果や状況に適切な反応を示し、その状況を変えようと努力する。L. H. に至る過程では、その状況に対する個人の反応と結果への認知が作用し合い、その状況が続く中で、結果への認知の変容が伴われる。Kun (1977) は、パフォーマンスに対する原因帰属の発達の変化を示している。Ruble, Parsons, & Ross (1976) は、低年齢の子どもほど、能力に対する評価を安定した要因に原因帰属させることがないので、L. H. の実験的状况にあまり敏感ではないであろうと予測している。児童の L. H. の形成過程を理解するにあたっては、このような子どもの認知や言語の発達を無視することはできないと考えられ、今後はこのような原因帰属の発達も考慮して検討されることが望まれ

よう。

要 約

本研究は、learned helplessness の形成過程において、結果の随伴性がどのような影響を及ぼすのか、また原因帰属における統制の位置、感情が同過程においてどのような役割を果たすのかを明らかにすることが目的とされた。結果の随伴性の有無と試行数の組み合わせで 5 つのグループが設定され、各条件のパフォーマンスへの影響が検討された。

被験児は、小学校 5 年生、男女各 25 名、計 50 名である。彼らは個別に学習課題を与えられ、試行ごとに実験条件にもとづいて評価が与えられた。その後、質問紙とテスト課題が施行された。

結果は、随伴性のある評価よりも、随伴性のない評価を与えられたグループのパフォーマンスが有意に高いことを示した。随伴性のない条件においては、成功・失敗の評価、試行数の多・少の間に差は示されなかった。しかし、テスト試行を制限時間に基づいて 3 ブロックに分けて分析した結果は、訓練課題で試行数の多い条件の方が、他のグループよりもパフォーマンスを増加させることが示された。これは質問紙の結果から、被験児が与えられた結果を自分自身に原因帰属し、努力によって状況を改善しようとしたためと考えられた。これにより、reactance 理論が支持された。さらに、原因帰属における統制の位置に関する分析から、このパフォーマンスの増加は、統制の位置が内的である internals にのみ有意であることが示された。したがって、随伴性のない結果を与えられた時にみられるパフォーマンスの増加は、統制の位置から、より明確にとらえられると言えよう。

引用文献

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., and Teasdale, J. D. 1978 Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Benson, J. S., and Kennelly, K. L. 1976 Learned helplessness: The result of uncontrollable reinforcements of uncontrollable aversive stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 138-145.
- Brehm, S. S., & Brehm, J. W. 1981 *Psychological reactance: A Theory of freedom and control*. New York: Academic Press.
- Butterfield, E. C. 1964 Locus of control, test anxiety, reactions to frustration, and achieve-

- ment attitudes. *Journal of Personality*, **32**, 298-311.
- Cole, C. S., and Coyne, J. C. 1977 Situational specificity of laboratory-induced learned helplessness. *Journal of Abnormal Psychology*, **86**, 615-623.
- 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.
- Dweck, C. S., and Bush, E. S. 1976 Sex differences in learned helplessness. I. Differential debilitation with peer and adult evaluators. *Developmental Psychology*, **12**, 147-156.
- Dweck, C. S., and Reppucci, N. D. 1973 Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, **25**, 109-116.
- Frankel, A., and Snyder, M. L. 1978 Poor performance following unsolvable problems: Learned helplessness or egotism? *Journal of Personality and Social Psychology*, **36**, 1415-1423.
- Griffith, M. 1977 Effects of noncontingent success and failure on mood and performance. *Journal of Personality*, **45**, 442-457.
- Hiroto, D. S. 1974 Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology*, **102**, 187-193.
- 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.
- Kilpatrick-Tabak, B., and Roth, S. 1978 An attempt to reverse performance deficits associated with depression and experimentally induced helplessness. *Journal of Abnormal Psychology*, **87**, 141-154.
- Kun, A. 1977 Development of the magnitude-covariation and compensation schemata in ability and effort attributions of performance. *Child Development*, **48**, 862-873.
- Petzel, T. P., and Gynther, M. D. 1970 Effects of internal-external locus of control and skill of chance instructional sets of task performance. *Journal of General Psychology*, **82**, 87-93.
- Pittman, T. S., and Pittman, N. L. 1980 Deprivation of control and the attribution process. *Journal of Personality and Social Psychology*, **39**, 377-389.
- Pittman, N. L., and Pittman, T. S. 1979 Effects of amount of helplessness training and internal-external locus of control on mood and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, **37**, 39-47.
- Roth, S. 1980 A revised model of learned helplessness in humans. *Journal of Personality*, **48**, 103-133.
- Roth, S., and Bootzin, R. R. 1974 The effects of experimentally induced expectations of external control: An investigation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, **29**, 253-264.
- Roth, S., and Kubal, L. 1975 Effects of noncontingent reinforcement on tasks of differing importance: Facilitation and learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, **32**, 681-691.
- Rotter, J. B. 1966 Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs*, **80** (1, Whole No. 609)
- Ruble, D. N., Parsons, J. B., and Ross, J. 1976 Self-evaluative responses of children in an achievement setting. *Child Development*, **47**, 990-997.
- Seligman, M. E. P. 1978 Comment and integration. *Journal of Abnormal Psychology*, **87**, 165-179.
- Seligman, M. E. P., and Maier, S. F. 1967 Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, **74**, 1-9.
- Tennen, H., and Eller, S. J. 1977 Attributional components of learned helplessness and facilitation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **35**, 265-271.
- Thornton, J. W., and Jacobs, P. D. 1971 Learned helplessness in human subjects. *Journal of Experimental Psychology*, **87**, 369-372.
- Watson, D., and Baumeister, E. 1967 Effects of locus of control and expectation of future control upon present performances. *Journal of Personality and Social Psychology*, **6**, 212-215.
- Weiner, B., Heckhausen, H., Meyer, W. U., and 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., and Kukla, A. 1970 An attributional

- analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **15**, 1-20.
- Willis, M. H., and Blaney, P. H. 1978 Three tests of the learned helplessness model of depression. *Journal of Abnormal Psychology*, **87**, 131-136.
- Wortman, C. B. 1976 *Causal attributions and personal control*. In J. H. Harvey et al. (Eds.), *New directions in attribution research* (vol. 1). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Wortman, C. B., and Brehm, J. W. 1975 Responses to uncontrollable outcomes: An integration of reactance theory and the learned helplessness model. *Advances in Experimental Social Psychology*, **8**, 277-336.

—— 1983.9.30 受稿 ——