

原 著〔実践研究〕

情動のモニタリング操作が学習に及ぼす影響

小 堀 友 子¹ 上 淵 寿¹

本研究では、情動のモニタリング操作による学習への影響を明らかにすることを目的とした。情動制御過程から「情動制御のスムーズさ」と「情動制御レパートリー」の2つの側面をとりあげ、学習に集中できない子どもを対象に介入を行った。その結果、モニタリング操作を導入することで、情動制御のスムーズさおよび情動制御レパートリー数に変化が見られた。また、操作導入後の方が喚起された情動に伴う学習行動の予測やそれに対する評価が正確になった。最後に、残された課題について考察を行った。

キーワード：情動制御，セルフ・モニタリング，学習，小学生，自己制御学習

問 題

最近の我が国の学校教育では、自分で課題を見つけ、自ら学び自ら考える力を「生きる力」と呼ぶ。その「生きる力」の核となる豊かな人間性の1つとして、「自立心」「自己抑制力」「責任感」がとりあげられている(中央教育審議会, 1998)。したがって、学校教育的な見地からみて、学習者の自己学習や自己教育は必要であろう。

従来の自己学習や自己教育を自己制御学習と呼ぶことがある(上淵, 1995)。この自己制御学習は、教授・学習においては伝統的な問題の1つともされている(Nenninger, 1999)。自己制御学習とは、学習目標を達成するために、学習プロセスや学習行動を自分で制御する学習を指す。

この自己制御学習をうまく行うには、学習に対する自分の行動や内的なものを理解できるあるいは意識できるようなメタ認知の一側面、いわゆる、セルフ・モニタリングが必要だと一般にされている(三宮, 1997; 辰野, 1997)。しかし、自己制御学習は主に学習プロセスの制御が中心であり(Boekaerts, Pintrich & Zeider, 2000; Pintrich & DeGroot, 1990; Veenman, Beems, Gerrits & OpDeWeegh, 1999)、学習を始発する時点や自己効力、学習方略、目標以外の子どもの内的側面は、ほとんど注目されてこなかった。だが、現実には、学習にとりかからなければならない事態になっても、なかなか学習行動をはじめられない子どももいる。ゆえに、子どもの学習への関わり方や学習に臨む姿勢を知る手がかりとして、学習の始発時の自己制御、特に、その時点での子どもの学習に向かう気持ちや情動の問題を扱う必

要があると思われる²。

これまでの情動と学習に関する研究は、児童を対象に、情動の喚起による学習への影響について、多数の研究成果を挙げている(奈須, 1990; 丹羽, 1989; Weiner, 1985など)。しかし、これらの研究の焦点は、あるイベントに対する原因帰属によって生じる情動喚起にとどまっており、一旦生じた情動の変容過程に着目した研究はほとんどない。

子どもの学習プロセスでは、必ずしも最初から学習を促す情動が経験されるわけではないだろう。学習を促すためには経験された情動を持続させず、変容させることが必要な場合もある。例えば、学習に対して経験した「イヤだ」という情動をそのまま持続させず、「楽しい」という情動に変容させる必要性があろう。したがって、本論文では、あるイベントに対する情動経験後にその情動をどのように変容させるか、すなわち情動制御過程について検討する。

情動制御の概念は情動発達研究の鍵概念の1つとして位置づけられ、情動の喚起や反応を何らかの形で制御する過程を指す語として用いられている(Dodge, 1989; Thompson, 1993)。

乳幼児の情動制御に関する研究は、ストレスや脅威場面における情動経験自体の制御が中心である(遠藤, 1995; Maszk, Eisenberg & Guthrie, 1999)。それに対し、児

² 学習プロセスには、学習するための行動レパートリーの知識、動機づけとしての情動制御、問題解決のための知識、そして行動レパートリーや知識からの影響を受ける自己効力などが含まれ、学習方略に関する知識や使用、または注意や集中力に影響を与える可能性がある。学習プロセスでは要因が複雑に交絡していることから、本研究では特に、動機づけとしての情動制御をとりあげ、学習行動への影響について検討する。

¹ 東京学芸大学

童を対象にした研究では、情動経験自体の制御研究よりも仲間や友人関係に関わる情動表出の制御研究が主流である(崔・新井, 1998; Saarni, 1979; Underwood, 1997)。しかし、学習への直接の効果を考慮すれば、学習場面における情動制御は、情動表出の制御ではなく、経験された情動の制御の方が重要であろう。さらに、学習と情動制御の両側面をとりあげた研究は学習障害児に関する研究(Naglieri & Gottling, 1997 など)を除いてほとんど見られない。

そこで本研究では、児童を対象に、学習の始発時に、遊び場面で喚起された情動を学習に向かうような情動に制御する制御過程をとりあげる。

さて、情動制御を行うには、先に述べた自己制御学習と同様に、情動のモニタリングが必要なことがしばしば指摘されている(例えばThompson, 1993)。つまり、情動に関するモニタリングを行うことで、自己の情動を対象化し、それにより情動に変化が生じると考えられる(水野, 1994)。ゆえに、喚起した情動をモニタリングすることで、情動制御が改善され、学習行動が促されることを明らかにする。

なお、情動制御過程は複数の要素を含んだ過程であるため、主に情動制御のスムーズさと情動制御レパトリの2つの側面から検討する。本研究におけるそれぞれの定義は以下に示すとおりである。

情動制御の定義 「遊び場面から学習場面に移るとき、遊び場面で喚起された情動を覚知し、それを学習に向かう情動へと調整し、その後の学習が起動し始めるまでの過程」とする。つまり、情動制御には、「遊び場面で喚起された情動を覚知する」モニタリング過程と「学習に向かう情動へと調整し、その後の学習が起動し始める」調整過程の2つのプロセスがある。

情動制御のスムーズさ 「学習しようという正の情動の喚起が起きるまでの速さ」のことである。本研究では、学習行動を始めるための情動制御を対象とする。この場合、学習に対する正の情動が速く喚起することが学習行動をより速く始動させる条件になると考えられるので、この側面をとりあげた。

情動制御レパトリ 「遊び場面で経験した情動を学習に向けてどのような情動へと変容させるかのパターン」を指す。学習に向かう正の情動へと変化させるレパトリが多いほど、遊びで経験したどの情動状態にあっても、学習に向かう正の情動にアクセスしやすくなるため、学習場面への適応を促進すると考えられる。

したがって、この2つの側面から情動制御過程を捉

えると、遊び場面で経験された情動をより速く学習に向かう正の情動へと変える制御パターンが望ましいだろう。

さらに、覚知した情動に伴う学習行動をモニタリングすることで、情動と学習行動を対応づけて捉えることが可能になるため、学習場面での情動を抑制したり促進したりして学習行動を変化させることができると考える。例えば、学習場面での「イヤだ」という情動と「勉強をしない」という学習行動が対応していることを認知することで、「イヤだ」という情動を「楽しい」という情動に変化させ、学習行動を促進することができる。

以上の考察から、3つの仮説を立てた。第1に、情動をモニタリングすることで、自己の情動への覚知が高まり、情動制御が速くなる。第2に、情動をモニタリングすることで、自己の情動の覚知が高まり、意識される情動経験数が増える。それを調整するために、学習に向けての正の情動へと制御するレパトリが増える。第3に、情動とともに、喚起された情動に伴う学習行動をモニタリングすることで、学習態度が変容し、学習行動を促進する。これらの仮説を検証する。

ところで、本研究では日常生活の中での情動制御という微妙で複雑だと思われる内的変化を客観的に測定するため、情動制御のスムーズさを多面的に捉え、各指標を総合的に考察する。これによって、情動制御の改善を測定しうるものと考えられる。

方 法

実験計画

シングルケース実験法(ABAデザイン)に基づいて行う。モニタリング操作を独立変数、情動制御のスムーズさおよび情動制御レパトリを従属変数とした。

被験者

小学校6年生(初回時; 11歳9ヵ月)の女兒A。

被験者の選択 Aは後述のスムーズさ尺度で測定した学習に向けての情動制御の速さおよび情動のモニタリングに関する測定値がともに中程度であり、情動制御の速さやモニタリングに大きな問題があるわけではなかった。しかし、母親から「勉強に集中できない」という訴えがあったため、Aへの介入を試みる余地があると判断した。また、筆者はAが小学校2年生の頃から家庭教師として関わってきているため、ラポールは十分形成されていると思われる。

生育歴 家族は7人家族であり、父、母、長女、次女、三女A、そして、父方の祖父母と同居している。また、

Aに既往歴はない。母親によると、Aは学校から帰る時間が誰よりも早く、帰宅後は1人でいることが多い。そのため、1人でいるときはマンガを描くことがほとんどで、学習に関しては集中できないということであった。

研究期間

X年9月～Y年1月にかけて実施した。なお、週1回の関わりを原則とし、計16セッション行った。

材料

情動制御への介入の効果の測定指標

情動制御のスムーズさ ①**スムーズさ尺度** DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994) の注意欠陥・多動性障害の項目を参考に、独自に作成した³。スムーズさ尺度は全10項目 (TABLE 1) からなり、回答形式は各項目に対して、「ぜんぜんそうでない」～「とてもそう」の5段階評定で回答する。また、情動制御が最もスムーズである状態とは、何も障害がなく、また回り道することなく、情動の制御が滑らかに行われることを指す。

②**スムーズさ行動指標**⁴ 学習に向かうような情動を測定するため、「学習道具の用意の有無」「学習開始までの時間」の2つの指標を用いた。なお、道具の用意の有無は○×で判断し、時間の測定は分単位で行った。

情動制御レパートリー 遊び場面で経験された情動が、好きな学習 (あるいは嫌いな学習) 場面でどの情動に変化するかを回答させるものである。まず、場面想定法を用いて、学校や家庭で遊んでいるときに経験される情動や、好きな学習あるいは嫌いな学習をするときに経験

される情動を、具体的に記述させた。次に、遊び場面で経験した各情動が、好きな学習の場面 (あるいは嫌いな学習の場面) で経験したどの情動へと変化するかを、遊び場面と好きな学習の場面 (あるいは嫌いな学習の場面) の情動語どうしを線で結ばせることで、表現させた。例えば、遊び場面では1つの情動を経験し、それと学習場面で経験された3つの情動の間に線がひかれた場合、遊び場面から学習場面への移行時の情動の変化パターン、すなわち情動制御レパートリーは3つあることになる。なお一例として、遊び場面から好きな学習場面に移行するときの質問形式をFIGURE 1に示す。また、情動制御レパートリーは4つに分類した。以下、遊びの正情動から学習の正情動への変化パターンを「正正レパートリー」、遊びの正情動から学習の負情動への変化パターンを「正負レパートリー」、遊びの負情動から学習の正情動への変化パターンを「負正レパートリー」、遊びの負情動から学習の負情動への変化パターンを「負負レパートリー」と呼ぶ。

情動のモニタリング メタ・エモーション・インタビュー Gottman, Katz & Hooven (1997) のメタ・エモーション・インタビューの内容を参考に作成した。質問は14項目 (例; 好きな気持ちでいるのはどんな所でわかる? 好きな気持ちでいるとどんなふうになる?) からなる。Gottman らが使用した27のコードをもとに (1項目に対し、複数のコードを用いる)、27点満点でコーディングした。

モニタリング操作の指標

情動の覚知 (覚知指標) 非機能的思考記録票 (Beck,

⁴ 情動は表情反応や行動、認知を伴うとされることから、行動による測定は可能だと考えられる。また、情動を随時尋ねることは困難であり、モニタリング操作を導入する以前での情動へのモニタリングを避けるため、意識経験を問うのではなく、情動制御のスムーズさを行動によって測定した。つまり、学習道具の用意が行われたり、学習が速く始められるならば、学習に向かう情動がより速く喚起されたと考えられる。本研究で定義した情動制御にはモニタリング過程と調整過程の2つのプロセスがある。モニタリング操作の導入前後でスムーズさ行動指標を比較した場合、モニタリングが行われ、かつ学習道具の用意が行われたり、学習開始までの時間が速くなるならば、情動制御がスムーズに行われたと言えるだろう。

一方、学習するための行動レパートリーの知識やそのアクセシビリティが学習行動に影響を及ぼさないわけではない。しかし、「学習道具の用意の有無」および「学習開始までの時間」の2つの指標は小学校高学年にとって比較的単純な行動であるために、行動レパートリーとしてある程度定着していると考えられる。そのため、行動レパートリーや知識の増加による影響よりも、主に学習に対する動機づけの高まり (情動喚起) が学習行動に影響を及ぼしていると解釈できる。したがって、動機づけとしての情動制御にあたる指標として、行動指標を用いることは可能であると判断した。

TABLE 1 スムーズさ尺度の質問内容

質問内容	
敏感性	あなたは気持ちが変わりやすいほうですか?
	あなたは興味や関心のあるものごとに注意が向いてしまうほうですか?
固執性	あなたは好きなことをしているとき、ほかのことを後回しにするほうですか?
	あなたは勉強に取り組むのに時間がかかるほうですか?
	あなたはいつまでもものごとをよくよく考えるほうですか?
	あなたはひとつのものごとによくこだわるほうですか?
衝動性	*あなたはものごとをよく考えてから何かに取り組むほうですか?
	あなたはよく人のじゃまをしたり、あぶないことをしたりしますか?
	あなたは移動教室やはじめの場所に行くと、落ち着かないほうですか?
	*あなたはじっとがまんできるほうですか?
* : 反転項目	

³ 学習障害児の行動特徴には、気が散りやすく集中力に欠けることや情緒面が不安定で衝動的であることなどが挙げられているが (松島・夏野, 1996)、健常児においても気が散りやすく集中力が欠けるような場合があると考えられる。この尺度を、小学校5・6年生195名を対象に回答させ、因子分析を行った結果、1因子性が高かった。上記の項目の信頼性係数はやや低かった ($\alpha = .59$)。しかし、上記の項目が学習障害児の行動測定に使用されており、それが健常児にも当てはまると思われることから、内容的妥当性は高いと言える。

2. ^{あそ}遊びから^{べんきよう}勉強にうつるときの^{じぶん}自分の^{きもち}気持ちについて^{かんが}考えてみましょう。
1. ^{がっこう}学校や^{あそ}おうちで^{あそ}遊んでいるとき、^{きもち}どんな気持ちになりますか？^{おも}れいのように^{おも}思いつくだけかいてください。
2. ^{じぶん}自分の^す好きな^{きょうか}教科の^{べんきよう}勉強をするとき、^{きもち}どんな気持ちになりますか？^{おも}れいのように^{おも}思いつくだけかいてください。

れい ^{あそ} 遊び		◆ ^{べんきよう} 勉強：好きな ^{きょうか} 教科 [算数]	
どんなとき	どんな ^{きもち} 気持ち	どんなとき	どんな ^{きもち} 気持ち
(^{あそ} おうちでゲームをして ^ま 負けたとき)	(くやしい) ▶	▶ (^{けいさん} 計算して ^{こた} 答えがでたとき)	(うれしい)
(^{がっこう} 学校で ^{ともだち} おともだちと ^{はなし} お話しているとき)	(たのしい) ▶	▶ (^{ずけい} 図形の ^{もんだい} 問題はとくいなので)	(たのしい)

◆ ^{あそ} 遊び		◆ ^{べんきよう} 勉強：好きな ^{きょうか} 教科 []	
どんなとき	どんな ^{きもち} 気持ち	どんなとき	どんな ^{きもち} 気持ち
① {	{	▶ ⑪ {	{
② {	{	▶ ⑫ {	{
③ {	{	▶ ⑬ {	{
④ {	{	▶ ⑭ {	{
⑤ {	{	▶ ⑮ {	{
⑥ {	{	▶ ⑯ {	{
⑦ {	{	▶ ⑰ {	{
⑧ {	{	▶ ⑱ {	{

3. 2. の 1 と 2 で^{こた}答えた^{きもち}気持ちについて^{きこ}聞きます。^{あそ}遊んでいるときの^{きもち}あなたの^{きもち}気持ちは、^す好きな^{べんきよう}勉強しているときの^{きもち}あなたの^{きもち}どの^{きもち}気持ちへと^{かわ}かわって^いいきますか？^{その}その^{きもち}気持ち^{どう}どうして²2. の 1 と 2 にある^{てん}点と^{てん}点を^{むす}むすんで^{こた}ください。

たとえば、「^{あそ}遊んでいるときの^{きもち}気持ちが①のとき、^{べんきよう}勉強に向かうときの^{きもち}気持ちは⑫へと^{かわ}かわっていく」や「^{あそ}遊んでいるときの^{きもち}気持ちが②のときは、^{べんきよう}勉強に向かうときの^{きもち}気持ちは⑪と⑫へと^{かわ}かわっていく」と^{こた}答えたいときは^{つぎ}つぎのように^{てん}点と^{てん}点を^{むす}むすびます。

れい ^{あそ} 遊び		◆ ^{べんきよう} 勉強	
どんなとき	どんな ^{きもち} 気持ち	どんなとき	どんな ^{きもち} 気持ち
① (^{あそ} おうちでゲームをして ^ま 負けたので)	(くやしい) ▶	⑪ (^{けいさん} 計算して ^{こた} 答えがでたとき)	(うれしい)
② (^{がっこう} 学校で ^{ともだち} 友達と ^{はなし} 話しているとき)	(たのしい) ▶	⑫ (^{ずけい} 図形の ^{もんだい} 問題はとくいなので)	(たのしい)

FIGURE 1 情動制御レパトリの質問内容の一部

Rush, Shaw & Emery, 1979 ; 坂野, 1996) を参考に作成した。非機能的思考記録票は、うつ病患者などの感情や考えの変化を促す有効な道具であり、自己観察記録として使用されている。

本研究では、学習前と学習後でそれぞれ測定した指標が若干異なる。

学習前における情動の覚知 「学習前の情動の覚知とその情動の原因」、「経験した情動の強度」、「学習行動予測後の情動の覚知」の3つの指標を用いた。

学習後における情動の覚知 「学習後の情動の覚知とその情動の原因」、「経験した情動の強度」の2つの指標を用いた。

「学習前の情動の覚知」、「学習行動予測後の情動の覚

知」、「学習後の情動の覚知」は自由記述式で、「経験した情動の強度」は「とても弱い (0%)」～「とても強い (100%)」のパーセントで回答を求めた。

学習行動の予測と評価 (学習行動指標) 覚知指標と同様に、非機能的思考記録票を参考に作成し、学習前と学習後でそれぞれ測定した指標が若干異なる。

学習前の学習行動の予測と評価 「情動に伴う学習行動の予測」「予測した学習行動に対する評価」の2つの指標を用いた。

学習後の学習行動の評価 「予測した学習行動の出現率」「実際の学習行動」の2つの指標を用いた。

「情動に伴う学習行動の予測」、「実際の学習行動」は自由に記述させ、「予測した学習行動に対する評価」は

予測した学習行動の正しさを「全然正しくない (0%)」～「とても正しい (100%)」, 学習行動の出現率は「全然そうでなかった (0%)」～「とてもそうだった (100%)」のパーセントで回答させた。

以上のうち、覚知指標、学習行動指標の提示順序で、セルフモニタリング記録用紙を作成した。セルフモニタリング記録用紙は、学習前に行うプレモニタリング用紙と学習後に行うポストモニタリング用紙がある。また、ポストモニタリング用紙には次回の目標に関する1項目がある。

モニタリングの日常化 生活記録 日常生活でも自分の気持ちや行動をモニタリングさせるために、感情日誌を参考に作成した。記録内容は、1日の流れの円グラフ表現、および心の日記と題したその日のできごとであった。

手続き

筆者は家庭教師の立場で被験者Aと関わり、算数の学習を主に教えた。全体的な手続きはシングルケース実験計画法に基づいている。

第Ⅰ期 ベースラインの測定 モニタリング操作導入前に、普段の学習行動や情動制御の状態を測定した。①子どもが実際どのような行動をとっているかを観察し、記録した。②子ども自身が学習道具の用意をするか、また学習を開始するまでの時間を計った(スムーズさ行動指標)。③スムーズさ尺度や情動制御レパトリーに関する質問紙に回答させ、メタ・エモーション・インタビューによる面接を行った。

第Ⅱ期 操作導入 モニタリング操作導入中の学習行動や情動に関して測定した。①子どもがどのような行動をとっているかを観察し、記録した。②子ども自身が学習道具を用意するか、また学習を開始するまでの時間を計った(スムーズさ行動指標)。③学習開始前に、プレモニタリング用紙への回答を求めた(学習前の覚知指標および学習行動指標)。④学習終了時に、ポストモニタリング用紙への回答を求めた(学習後の覚知指標および学習行動指標)。⑤毎日、生活記録へ記入をするように求めた。

第Ⅲ期 ベースラインの再導入 モニタリング操作除去後の学習行動や情動制御の状態を測定した。①子どもが実際どのような行動をとっているかを観察し、記録した。②子ども自身が学習道具を用意するか、また学習を開始するまでの時間を計った(スムーズさ行動指標)。③スムーズさ尺度や情動制御レパトリーの質問紙に回答させた。

操作導入期では、モニタリングの記録や生活記録がAにとって慣れないことであるため、その取り組みに

対して口頭で「誉める」強化を与えた。また、インフォーマルに、毎回Aの日常の生活や学習の様子に関する情報をAの不在時に母親に尋ねた。

結 果

エピソード

介入経過は大きく3つの時期に分けられる。3期を通じた学習場面におけるAの様子のエピソードを以下に示す。なお、エピソードの中で、生活記録および学習後に記述した次回の目標(TABLE 2)を随時示す。以下、各セッションをS1～S16と略記する。

ベースライン期/普段の学習行動 (S1～S4; X年9月～X年10月)

S1 自発的に「これをやる」「ここやったんだよ」と学習したい所などを見せてくれた。初回のAの態度から、本人が学習したいことが伝わった。

S2 問題の解き方がわからず、まず何を求めるのかなどの指導をした。母親の訴えのように、Aはわからない問題になると集中しなくなることが多い。それに伴い、6年生の初期頃から鉛筆で遊んだり、下を向く態度が生じていた。今回もその様子が見られた。

S3 S2と同様の態度が生じ、周囲への注意を学習に向けることが難しく、筆者が声をかけることが多かった。

なお、S3の学習終了時に、スムーズさ尺度および情動制御レパトリーの質問紙に回答を求めた。

S4 「宿題がある」とAから発言があり、学習開始時間が今までの中で最も速かった。Aは間違いにもよく気づき、訂正しながら答えを導き出した。特に注意を逸らすことはなかった。さらに、学習中笑顔が見られたので、「勉強楽しい?」と聞くと、「楽しくない」という反応だった。こうした会話から、学習に対する気持ちとしては負の気持ちが強いと感じられた。

なお、S4の学習終了時に、メタ・エモーション・インタビューを行った。

操作導入期/モニタリング操作導入による学習行動 (S5～S13; X年10月～X年12月)

S5 学習開始前に、今日から学習前と学習後にモニタリング記録用紙の記入と毎日常生活記録をつけることの2点について説明をした。早速、プレモニタリング用紙への回答を求め、学習を始めた。

学習に対する気持ちを聞くと、「好きじゃないから」という反応だった。その後は問題を解くことに集中していたが、長く続かず、徐々に問題を解くペースが遅くなった。S5では、学習から離れたたいという学習に

に対する負の気持ちが現れていたようだ。

S 6 Aは解けない問題になるとペースが遅くなり、周囲に気を取られ始めた。問題は最後まで解き終えたが、かなりの時間を要した。プレモニタリング用紙には「勉強していないのでガンバル」と記述していた。しかし、Aの学習行動は他に注意が向くことが頻繁だった。

S 7 学習前に楽しい会話が弾んだ。Aの学習行動は少し脱線することがあったが、自分からすぐに問題に取り組んだ。学習前の会話の影響か、Aは笑顔が絶えず、楽しそうだった。また、ポストモニタリング用紙から、Aは学習から脱線したことに気づいていることがわかった。さらに、「次回はそのようなことがないように」という反省もあった。S 6と比べると、周囲に気を取られず、学習していた。

S 8 Aは「だらだらするかも…」と言っていたが、学習内容が習い始めたばかりの課題だったため、次々と問題を解いていた。さらに生活記録の様子を見ると、自主学習の時間が少しずつ増えていた。そのため、学習をする態度が徐々に定着し始めたように思われる。

S 9 Aはとても興奮しており、その様子はプレモニタリング用紙からも窺える。Aは未習内容の学習を好む傾向がある。そのため、集中力も持続でき学習行動もよかった。また、答えを導き出した後、とてもうれしそうな表情をしていた。ポストモニタリング用紙に自分で自分を誉めるような記述があり、予習ができたことへの満足感が伝わった。

S 10 文章題を中心に、表の作成や比例式を求める学習をした。1問目は復習を兼ね、解説しながら一緒に解いていった。その後、1人で文章題を解くとき、何をどうしていいのかわからなくなり、必ず表を作成するように指示した。表の作成はすぐにできたが、数量関係を求めることには時間を要した。

S 11 Aはわからない問題が連続しても問題をとばして、その状態からすぐに抜け出せるようになった。S 2・S 3・S 5ではそのままやる気をなくし、他のことに注意が向き、解くペースが遅くなることが多かった。Aは自己教示のようにして、「やる気をもってやる!!」と頻繁に言うようになり、にこにこしていることが多かった。

S 12 特に解けない問題もなく、進むペースも速く、テンポよく学習をしていた。また、「復習と予習の両方をやりたい」という発言があった。その理由を、「少し心配だから復習をして、授業で手を挙げられるように予習をする」とプレモニタリング用紙に記述していた。

さらに、難易度が高い問題を解くとき、下を向いて諦める態度が見られたが、ポストモニタリング用紙の記述からそのことに気づいていることがわかった。

S 13 「がんばるぞー!!」と言って、Aはやる気十分であった。「わからないところがあったら少しだけけるけど、がんばってやる」とS 12の反省を活かそうとした。最後まで注意を逸らさず、普段以上の問題数がある3教科分のテストをやり遂げたことから、1回の学習の容量も増えてきたと言える。解けない問題への対応に大きな変化はないが、その態度に本人が気づいたり、反省しようとする姿勢が見られるようになった。また、下を向くような態度が生じて、周囲に注意を向けることはなく、集中力も高まってきた。

まとめ S 7あたりから、学習への取り組みが速くでき、行動面で安定してきたように思われる。しかし、実際の学習行動で集中して勉強をしていないのに対し、ポストモニタリング用紙にある「実際の学習行動」への記述には「がんばった」と高い評価を示すことがあった。

また、プレモニタリング用紙に記述したS 7～S 10の「学習前の情動の覚知」から、正情動と言える気持ちを喚起していることが示されている。さらに、S 10の「学習行動予測後の情動」にはS 9の反省を活かす言葉が書かれていた。やり残した問題があると、「自分の力でやる」という発言があった。このように自分の学習態度を振り返ったり、自ら学習しようという気持ちになったことから、Aの学習態度に変化が起きたと言えるだろう。以前よりも周囲に注意が向かず、集中力も高まったように感じられた。

なお、生活記録には、これまでは友達と遊んだことが中心に書かれていたが、「算数のテストが全然できなかった。マズイ!!」のように、学校での学習やそれに対する気持ちを書くことが多くなった。

ベースラインの再導入期/操作除去による学習行動 (S14～S16; X年12月～Y年1月)

S 14 学習前に、モニタリング記録用紙と生活記録の記入を一時中断することを説明した。Aはそれらの記入に対し、とても真剣に楽しく取り組んでいたため、何か物足りない様子であった。

S 14のAの学習行動は、わからない問題のときでも、途中で投げ出したりうつむいたりすることはなく、真剣に問題を解く姿が見られ、集中力が窺えた。また、答えがわかったときはとてもうれしそうな表情をした。

S 15 わからない問題のときにうつむくことがあったが、セッション初期に比べ、その回数は減った。声を出しながら問題を解いていたが、最後の方は集中力に

欠け、周囲に注意が向いたり、関係ない話を始めて、学習から離れる様子が見られた。

S16 1教科30分のテストを「4教科全部をやる」というAの気持ちを優先させた。しかしテスト内容が難しく、「わかんない」の連発だった。また未習内容も含まれていたため、Aにやる気がなくなっていく様子が窺えた。わかる問題が続くと、ペースも上がり表情も明るくなったが、全体的に時間がかかった。

なお、学習終了後に、操作導入前に行ったスムーズさ尺度および情動制御レパトリーの質問紙に回答を求め、セッションを終了した。

情動制御への介入の効果に関する指標の結果

モニタリング操作の導入前および導入後に行ったスムーズさ尺度および情動制御レパトリーの結果をFIGURE 2に示す。

情動制御のスムーズさ スムーズさ尺度は、「ぜんぜんあてはまらない」を5点、「とてもあてはまる」を1点のように得点化した。得点が高いほど情動制御がスムーズになる。なお、反転項目は逆に得点化した。また他者評価として、Aの母親と筆者がAのスムーズさ尺度を評定し、その結果をFIGURE 2に示した。

A自身が評定したスムーズさ尺度得点は、操作導入前よりも操作導入後の得点が3点高くなった。一方、他者が評定したスムーズさ尺度得点では、筆者の評定は操作導入後に3点高くなり、母親の評定は操作導入前と差がなかった。

スムーズさ行動指標として用いた「学習道具の準備の有無」と「学習開始までの時間」の測定結果をTABLE 2に示す。

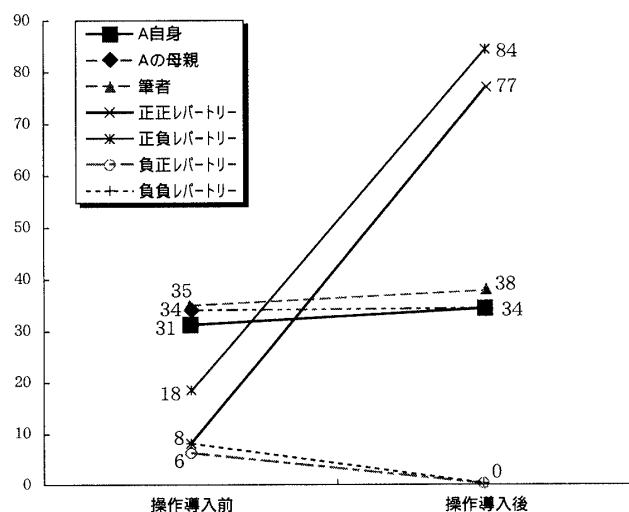


FIGURE 2 スムーズさ尺度と情動制御レパトリーの結果

情動制御レパトリー 情動制御レパトリーの記述結果より、まず情動の経験数は15語から30語に増加した。場面別にみると、遊び場面の情動経験数には変化がなく(操作導入前後とも7語)、学習場面では、操作導入前より操作導入後の方が8語から23語になり15語増加した。

つぎに、情動制御レパトリーとしてみると、正正レパトリーと正負レパトリーで、操作導入前よりも操作導入後のレパトリー数が増加した(順に、+69, +66; FIGURE 2)。それに対し、負正レパトリーと負負レパトリーは操作導入前よりも操作導入後のレパトリー数が減少した(順に、-8, -6; FIGURE 2)。

情動のモニタリング メタ・エモーション・インタビューによる情動の覚知得点をGottmanら(1997)のコードをもとに集計した。その結果、Aの情動の覚知得点は27点満点中18点だった。

モニタリング操作の指標の結果

情動の覚知 学習前と学習後における情動の覚知として覚知指標を用い、各モニタリング用紙に記述を求めた。「学習前の情動の覚知とその情動の原因」、「学習行動予測後の情動の覚知」および「学習後の情動の覚知とその情動の原因」の結果をTABLE 2、学習前と学習後の「経験した情動の強度」の結果をFIGURE 3に示す。

まず、「学習前の情動の覚知」は、ほぼ毎回「がんばるぞ」と表現されていて、変化があったとは言えない。しかし、「その情動の原因」では、「学習があまり好きではない」から「手を少しでも挙げられるように予習する」のように変化した。つまり、「がんばる」という学習前に覚知された情動には違いがあり、経験した情動の強度にも変化が見られた。

つぎに、学習行動予測後の情動の変化は、「学習前の情動の覚知」から「情動に伴う学習行動の予測」および「予測した学習行動に対する評価」へのモニタリングを経て、どのように情動が変化したかを測定しているものである。S5・S6・S7・S11・S12・S13では「学習前の情動の覚知」と「学習行動予測後の情動の覚知」にほとんど変化はなく、S8・S9・S10では「学習前の情動の覚知」と「学習行動予測後の情動の覚知」間に多少違いが見られた。

学習行動の予測と評価 学習行動の予測と評価に関して、学習前と学習後にそれぞれの学習行動指標を用いた。「情動に伴う学習行動の予測」および「実際の学習行動」の記述結果をTABLE 2、「予測した学習行動に対する評価」および「予測した学習行動の出現率」の結果をFIGURE 3に示す。

TABLE 2 学習内容とセルフモニタリング記録用紙に記述された具体的な内容

学習内容	学習開始まで の時間(分)*	学習道具の用 意の有無*	プレモニタリング用紙の記述項目			ポストモニタリング用紙の記述項目		
			学習前の情動の認知**	学習前の情動の原因**	情動に生ずる学習行動の 予備***	学習後の情動の認知**	学習後の情動の原因**	予備した学習行動の 出現率の理由
S1 小数のかけ算	2	○						
S2 分数の計算/ 対称の形	7	×						
S3 拡大図と縮小図	5	×						
S4 分数と小数の 計算	1	○						
S5 縮尺	15	○	ちよっとイヤだけど、が んばる。ちゃんとわか かな?	勉強があまり好きではな い。だからイヤだ。勉強 が苦手だからがんばる。 ちよっと不安。	ちよっとイヤだったとい う気持ちがあるの程度が 少し悪くなると思う。	あまり好きじゃないので (勉強)終わってうれしい。 でも、私は記憶忘れんば うなので、ちゃんと今日教 えたことを覚える ことをがんばりたい。	思っていたよりがんば ていた。	やる気をだして、ちゃん と理解できるようにし ていた。
S6 比と比の値	10	×	はじまる。がんばる ぞー。ちよっと眠い。	寝不足なのでちよっと眠 い。あまり勉強してない のががんばる。	心の中ではやる気があ っても見た目はねむそーに しちゃう。	疲れていたのでもちよ っと寝てしまった。あ、 自分も苦めた。眠かった のよ。よくがんばった...	時々あくびをしてだ らしたけどちゃんとで きた。	しゃきとしてちゃんと はじめるからやるぞー というやる気をもって いた。
S7 縮尺のテスト	5	×	楽しい。がんばるぞー。	少しの間、お話しして からやる気になったとい う。すぐに勉強したことを 覚えてしまう。	笑っていていつい やんとやってくる。 ちゃんとやってくる。	終わったー!! 予習でき てよかった。 よかった。	ちゃんとやっていたと思 う。途中途中で話して しまった。	あまり関係のない話を し、途中で話をきいて やる。
S8 比と比の値/ 場合の数	7	×	ちよっと疲れている。 がんばるぞー。	今帰ってきたばかりなの で、ちよっと疲れている。 新しい課題になったので がんばらなくては。	だらだらしてしま うかも...。でも、ちゃんと勉強 する。	終わったー!! がんばった ぞー!!	だらだらしなかった。そ して少しテストをがんば って勉強していた。	最初からとてもやる 気があった。がんばる ぞー!!
S9 比例	1	○	やるぞー!! (明日 かな?) (明日楽し み)	ちよっと勉強、でも ちゃんとやらなくちゃ。 明日の社会科見 学でとてもワ クワクワしている。	ちゃんとやると思 う。でも、少し明日の ことを考え てやる。	予習ができた。勉強が 終わったー!! よくや った。明日、たのし み!!	90%はちゃんとや って、10%は少しバ ス(明日)の ことを考えた。	勉強のことだけを考 えて、ちゃんとや りたい。
S10 比例	2	×	ワクワク。やるぞー。	いまでも友達とあそ びました。	やる気をだしてやる!!	終わったー!! 大問3は 自分の力でやろう!!	ぬーべーを笑は てしまった。	がんばってや った。
S11 比例と反比例	3	×	がんばって復習する!!	社会がとても苦 しい。テスト、全然 ダメだった。	とてもグー!!	終わったー!! 復習 できた。よかった...	だめだ!! と思うから。 反比例の勉強のとき、わか らなかつたからだ らう。ちゃんと考え てみる。予習を やらないとあきら めちゃう。予 習をがんばるぞー!!	予習が復習をやり たい。やる気 をもって!
S12 立体図形/ 比例と反比例	2	×	がんばるぞー!! 復 習する。	少し心配なの で、予習する。 手をあげられ る。予習する。	とても勉強もよく がんばるぞー!!	終わったー!! 復習 できた。よかった。 は手をあげたい!!	予習が復習をやり たい。やる気 をもって!	予習が復習をやり たい。やる気 をもって!
S13 テスト(4教科)	2	×	がんばるぞー。4 教科もがんばるぞー。	赤ペンの締め 切りが明日 なので、なる べく終わら せたい。	わからな いところがあ る。少しだけ がんばるぞー!!	終わった。3枚 だけ。明日まで で今日中に 1枚終わらせ る!!	ちゃんとがんば って。20%は だめだ!!	復習をやり たい。やる気 をもって!
S14 比例と反比例/ 立体図形	2	×						
S15 テスト (算数と理科)	3	×						
S16 テスト(4教科)	3	×						

*: スムーズさ行動指標, **: 覚知指標, ***: 学習行動指標

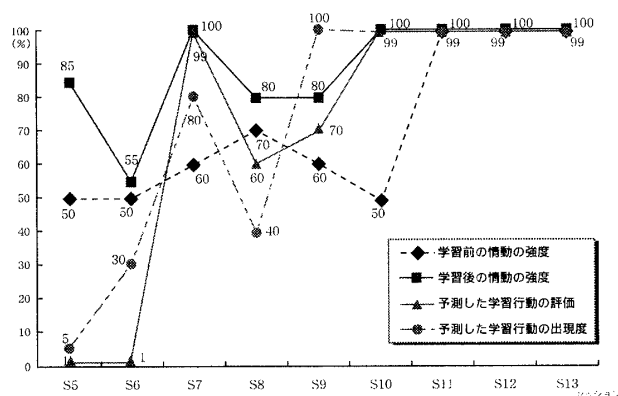


FIGURE 3 経験した情動の強度および予測した学習行動に対する評価と出現率の変化

「情動に伴う学習行動の予測」は、全セッションにおいて情動に対応した学習行動を予測していた。また、「予測した学習行動に対する評価」も正確であった。

なお、プレモニタリング用紙とポストモニタリング用紙への記録には記入漏れがなく、記入の際にとっても真剣に取り組んでいた。

考 察

本研究は3つの仮説を用い、調査を行った。まず、それぞれの仮説について調査および記述の結果により吟味する。なお、メタ・エモーション・インタビューの結果、情動のモニタリングはやや高めであった。しかし、勉強に集中できないという母親の訴えや第2セッションのエピソードのように、学習に集中できない態度が見られていることを考慮し、モニタリング操作による介入の余地はあると判断した。また、セルフモニタリング記録用紙に記述させる手続きにおいて記入漏れなどなかったことから、Aはセルフ・モニタリングを正しく行ったと考えられる。

情動制御の速さに関する仮説の吟味

情動をモニタリングすることで、自己の情動への覚知が高まり、情動制御が速くなるという仮説を立てた。スムーズさ尺度の結果は、モニタリング操作導入前よりも操作導入後のスムーズさ尺度得点がAおよび筆者の評定において3点高くなった。この結果から、セルフ・モニタリングをさせることが情動制御に影響を与え、情動制御がより速くなることが示唆された。一方、母親の評定ではスムーズさ尺度得点に差が見られなかったが、Aの評定と母親の評定が操作導入後のスムーズさ尺度得点で一致している。上記の2つの評定は、モニタリング操作導入後のものである。したがって、Aは自己の情動制御のスムーズさを客観的に捉え、

セルフ・モニタリングを正確に行えるようになったと考えられる。

また、スムーズさ行動指標として、「学習道具の用意の有無」⁵と「学習開始までの時間」を測定した。「学習開始までの時間」の測定結果は、セッション前半では、1～2分で学習を始めたり、10～15分かかって学習を始めたりと、セッションによってかなり異なっていた。しかし、後半では毎回2～3分ほどで始めることができた。一方、「学習道具の用意の有無」では、セッション前半で学習道具を準備する行動が3～4回ほど見られたが、後半では学習道具を準備することは全くなかった。

以上の結果より、学習道具は後半になるほど準備されず、この指標だけでは学習に向かう情動制御が行われたかは不明確である。だが、後半になるに連れて、ほぼ時間通りに学習を始められるようになったことから、仮説は部分的に支持されたと言えるだろう。学習道具が準備されなかった原因としては、宿題以外の学習がまだ確立していないことや学習道具の準備を徹底できなかったことが考えられる。

さらに、TABLE 2やFIGURE 3で示された情動の覚知の覚知指標をみると、「学習前の情動の覚知」において、セッション前半では学習に対する正情動だけでなく負情動も覚知していた。しかし、後半になるに連れて、負情動の覚知よりも正情動を覚知するようになり、「経験した情動の強度」も、ともに高まっていった。また、情動の覚知や情動の原因、情動に伴う学習行動を予測させるというモニタリング操作の導入により、ほぼ毎回学習に向かう正の情動へと変化があり、学習意欲が高まったと考えられる。

このように、スムーズさ尺度の結果やエピソードなどから、情動制御過程をモニタリングすることで情動の覚知が高まり、情動制御はより速くなると考えられる。ゆえに、全体としてAの情動制御はより速くなり、負の情動よりも正の情動を促進する、情動制御が行われたと考えられよう。

情動制御レパトリーに関する仮説の吟味

第2に、情動をモニタリングすることで、自己の情動の覚知が高まり、意識的な情動経験数が増える。それを調整するために、学習に向けての正の情動へと制御するレパトリーが増えることを仮説とした。情動

⁵ 本研究で定義した情動制御にはモニタリング過程と調整過程があり、スムーズさ行動指標は調整過程の結果と考えられる。モニタリング操作の導入前後で比較すると、Aはセルフ・モニタリングを正確に行えるようになったことから、学習道具の準備の有無は情動制御の指標として有効であると言える。

制御レパートリーの記述の結果より、情動の経験数および正レパートリー、正負レパートリーにおいて操作導入前よりも操作導入後で増加した。この2つのレパートリーの増加は、遊びの正情動から学習に向けての正情動および負情動へと制御するパターンが増えたことを意味している。これは仮説を一部支持する結果であると思われる。

本来は学習の正情動へと変化するパターンのみの増加が望まれるが、学習の負情動への変化パターンも増加した。これは、モニタリング操作により情動の覚知数が増加したことと関連があるだろう。情動制御レパートリーの記述では、学習の直後で記述を求め、かつ好きな教科と嫌いな教科に分けて経験される情動を記述するように求めた。この手続きによって、Aは「嫌いなこと」に注目してしまい、負の情動を経験しやすい教示を行ってしまったのではないか。そのために負の情動の経験数が増加し、学習の負情動へと変化するパターンもともに増加したと考えられる。したがって、学習の負情動へと変化するパターンの増加が今後の制御に影響し得るかどうかは検討を要する。

なお、操作導入後の「負正レパートリー」と「負負レパートリー」の数は0になった。これは、操作導入後の遊び場面で負情動を経験しなかったことを表している。遊び場面で好きな遊びと嫌いな遊びに教示を分けて、負の情動を経験させるような教示がなかったため、Aは「嫌いなこと」に意識を向けなかったと思われる。したがって、負の情動を経験しやすい教示が行われなかったことが、Aが遊びの負情動を経験しにくかった原因ではないか。また、学習前と学習後に、自己の情動をモニタリングさせているために、学習場面に関わる情動の経験に操作導入前よりも気づくようになり、学習場面での意識される情動経験の数が特に増加したと考えられる。情動制御にはモニタリングが必要である(Thompson, 1993)と言われていることから、どんな情動が経験されているかについて自分で気づくことが経験された情動を制御していく上で鍵になると考えられる。

学習行動に関する仮説の吟味

第3に、喚起された情動に伴う学習行動をモニタリングすることで、学習態度に変容をもたらす、学習行動を促進させることができるという仮説をたてた。各セッションのエピソードでは、S2・S3で周囲に注意が向いてしまうような態度が見られた。しかしS7・S8では学習中に笑顔が見られ、集中して学習する態度が生じているように、セッションを重ねると

に学習態度が変化してきた。

学習行動の予測と評価を測定するための学習行動指標として、「情動に伴う学習行動の予測」、「予測した学習行動に対する評価」、「予測した学習行動の出現率」、「実際の学習行動」の記述を求めた。「情動に伴う学習行動の予測」の記述は、漠然とした内容からどんな所が良く、どんな所で悪くなるかについて具体的に書けるようになってきたと考えられる。また、「予測した学習行動に対する評価」、「予測した学習行動の出現率」および「実際の学習行動」の内容を比較すると、セッション前半は「予測した学習行動に対する評価」と「予測した学習行動の出現率」と「実際の学習行動」の内容に一致しない部分があったが、セッション後半になるに連れて一致度が増したように思われる(FIGURE 3)。

例えばS6で、Aは予測した学習行動に対して「正しくない(1%)」という評価をし、実際にその行動をしたか(出現率)に対しては「あまりそういう学習行動をしていない(30%)」という評価をした。また、Aは実際の学習行動を「だらだらしたけどちゃんとできた」と記述している。これらの記述をまとめると、Aは、「正しくない学習行動を実際はほとんど行動していないので、ちゃんとできた」と捉えていたと言えるだろう。それに対し、筆者から見たAに対する記述(エピソード)には、「他のことに注意が向くことが頻繁」とある。このように、S6の段階では、学習行動に対するA自身の評価と筆者の評価に一致しない部分があることから、正確なモニタリングは行われていないと考えられる。

しかし、S12で、予測した学習行動を「正しい(100%)」と評価し、実際にその行動をしたか(出現率)を「そういう学習行動をした(99%)」と評価した。また、実際の学習行動では「ちょっとだらだらしてたけどちゃんとやっていた」と記述している。これらの記述をまとめると、Aは、「正しい学習行動を実際に行動することができたので、ちょっとだらだらしたけどちゃんとできた」と評価したと解釈できる。さらに、筆者から見たAに対する記述(エピソード)では、「ペースも速く、テンポよく学習している反面、下を向いて諦めるような態度が見られた」とある。このようにセッションを重ねるにしたがって、学習行動に対するA自身の評価と筆者の評価間にはほぼ一致した評価が得られ、Aにおいて正確なモニタリングが行われ始めた。したがって、Aの自分の情動に伴う学習行動に対するモニタリングは高まってきたと考えられる。

以上、自己の情動やその情動に伴う学習行動をモニタリングすることで、情動制御が滑らかに行えるよう

になり、学習行動を促進させることが可能になることが示唆された。

今後の課題

第1に、スムーズさ尺度の信頼性があまり高くなかった。今後、項目の内容について再検討を要する。

第2に、情動の覚知の高さは対象児の記述内容から覚知の高さの変容を解釈した。しかし、覚知の高さの変容を客観的に捉えるためにも、セルフ・モニタリング操作の導入後、情動のメタ認知を再度測定することが重要であった。したがって、メタ・エモーション・インタビューの再導入により情動の覚知の変容を検討すべきであろう。

第3に、本研究では自己の情動および学習行動に関する2つのモニタリング操作を同時に導入した。したがって、ここでどちらのモニタリング操作の効果が得られたかは明らかではない。また、対象児の情動のモニタリングがやや高めなことから、被験者の選択も問題があったかもしれない。したがって、情動制御が困難な子どもを対象に、モニタリング操作の手続きを段階的に導入することも必要であろう。

第4に、本研究の手続きには学習行動を促進させる複数の要因が交絡している可能性がある。例えば、S10のエピソードのように、関数の問題を解くときには表を作成する、という問題解決の手がかりを各セッションで与えている。このことから、行動レパトリーの知識などが増加し、学習行動を促進した可能性がある。またモニタリングの教示の中に、情動以外のモニタリングが導入されたため、学習方略に対するメタ認知が学習行動の促進に影響を及ぼした可能性もある。さらに、知識や学習方略は情動制御過程にも影響を及ぼすことが考えられる。つまり、行動レパトリーや知識不足によって学習に対する負の情動が喚起されやすくなり、情動制御がスムーズに行えなくなったり、負の情動に向かう情動制御レパトリーを多く持つ可能性が推察される。したがって、学習方略などのスキルの変化や認知プロセス等が学習行動や情動制御過程に及ぼす影響についてさらに詳細な研究が必要であろう。

最後に、本研究は情動制御のスムーズさが中程度の子どもを対象とした、1事例の研究であった。そのため、本研究の知見を一般化できるかどうかは今後の課題である。

結 論

本研究では、以下のことが明らかとなった。情動のセルフ・モニタリングを行うことで、自己の情動によ

り気づくことができ、負の情動よりも正の情動を経験するようになる。また、喚起される情動に伴う学習行動の評価も正確になることから、学習行動を促すことが可能となる。したがって、情動をモニタリングすることは学習に影響を及ぼすと言えるだろう。

引用文献

- American Psychiatric Association 1994 Quick reference to the diagnostic criteria from DSM-IV. 高橋三郎・大野 裕・染谷俊幸(訳) 1995 DSM-IV精神疾患の分類と診断の手引 医学書院
- Beck, A.T., Rush, A.J., Shaw, B.F., & Emery, G.D. 1979 *Cognitive therapy of depression*. New York : Guilford Press. 坂野雄二(監訳) 1992 うつ病の認知療法 岩崎学術出版社
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R., & Zeidner, M. (Eds.) 2000 *Handbook of self-regulation*. New York: Academic Press.
- 崔 京姫・新井邦二郎 1998 ネガティブな感情表出の制御と友人関係の満足感および精神的健康との関係 教育心理学研究, **46**, 432—441.
- 中央教育審議会 1998 「新しい時代を拓く心を育てるために」一次世代を育てる心を失う危機— 答申 文部省
- Dodge, K.A. 1989 Coordinating responses to aversive stimuli : Introduction to a special section on the development of emotion regulation. *Developmental Psychology*, **25**, 339—342.
- 遠藤利彦 1995 乳幼児における情動の発達とはたらしき 麻生 武・内田伸子(編) 講座・生涯発達心理学2 人生への旅立ち—胎児・乳幼児・幼児前期— 金子書房 Pp.129—162.
- Gottman, J.M., Katz, L.F., & Hooven, C. 1997 *Meta-emotion : How families communicate emotionally*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Maszk, P., Eisenberg, N., & Guthrie, I.K. 1999 Relations of children's social status to their emotionality and regulation : A short-term longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, **45**, 468—492.
- 松島純生・夏野良司 1996 学習障害およびその周辺児の実態とその指導法に関する調査研究 生徒指導研究, **7**, 52—63.
- 水野邦夫 1994 意に反した行動をした後の態度及び

- 感情状態の変化—セルフ・モニタリングとの関連— 性格心理学研究, **2**, 38—46.
- Naglieri, J.A., & Gottling, S.H. 1997 Mathematics instruction and PASS cognitive processes : An intervention study. *Journal of Learning Disabilities*, **30**, 513—520.
- 奈須正裕 1990 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.
- Nenniger, P. 1999 On the role of motivation in self-directed learning : The “two-shells-model of motivated self-directed learning” as a structural explanatory concept. *European Journal of Psychology of Education*, **14**, 71—86.
- 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.
- Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V. 1990 Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, **82**, 33—40.
- 坂野雄二 1996 認知行動療法 内山喜久雄(編) 臨床教育相談学, Pp.88—99.
- 三宮真智子 1997 認知心理学からの学習論—自己学習力を支えるメタ認知— 鳴門教育大学研究紀要, **12**, 1—8.
- Saarni, C. 1979 Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology*, **15**, 424—429.
- 辰野千壽 1997 学習方略の心理学 賢い学習者の育て方 図書文化社
- Thompson, R.A. 1993 Socioemotional development : Enduring issues and new challenges. *Developmental Review*, **13**, 372—402.
- 上淵 寿 1995 自己制御と自己評価の教育 無藤隆・市川伸一(編著) 学校教育の心理学 Pp.129—155.
- Underwood, M.K. 1997 Peer social status and children's understanding of the expression and control of positive and negative emotions. *Merrill-Palmer Quarterly*, **43**, 610—634.
- Veenman, S., Beems, D., Gerrits, S., & OpDeWeegh, G. 1999 Implementation effects of a training program for self-regulated learning. *Journal of Research and Development in Education*, **32**, 148—159.
- Weiner, B. 1985 An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, **92**, 548—573.

謝 辞

本論文は、第1筆者が1999年度東京学芸大学大学院教育学研究科に提出した修士論文の一部を加筆修正したものです。調査に協力していただいた方々に心より御礼申し上げます。

(2000.7.10 受稿, '01.4.2 受理)

Self-Monitoring of Emotions and Learning

YUKO KOBORI AND HISASHI UEBUCHI (TOKYO GAKUGEI UNIVERSITY) JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2001, 49, 359—370

The purpose of the present study was to investigate effects of self-monitoring of emotions on learning. Emotional regulation processes involve 2 aspects : smoothness of emotional regulation and repertoires of emotional regulation. Intervention was conducted with a 6th grader who did not focus her learning. The results were as follows : (1) self-monitoring changed both the smoothness of emotional regulation and the child's repertoires of emotional regulation ; (2) self-monitoring improved the accuracy of self-evaluation.

Key Words : emotional regulation, self-monitoring, learning, self-regulated learning, elementary school child