

学業的延引行動に及ぼす学業的達成目標と学習方略の影響¹⁾

龍 祐吉*・小川内哲生**・橋元慶男***

The Effect of Academic Achievement Goals and Learning Strategies on Academic Procrastination Behavior

Yukichi RYU, Tetsuo OGAWAUCHI, and Keio HASHIMOTO

Academic procrastination behavior is defined as postponing the academic attainment against one's wishes to do so and it is a serious problem to university students. The purpose of this study is to test learning strategies (elaboration, rehearsal, and the lack of strategies) as mediators between personal achievement goals; i.e., mastery, performance approach, and performance avoidance goal orientation, and self-reported academic procrastination behavior in university students. Our multiple regression analysis shows the following two points; (1) both mastery and performance approach goal orientation have an indirect negative influence on self-reported academic procrastination behavior through elaboration, (2) the performance avoidance goal indirectly affect the academic procrastination through the lack of strategies. This paper discusses these findings with regard to prior research on achievement goals and academic procrastination behavior and also discusses prospective study.

key words: academic procrastination behavior, academic achievement goals, learning strategies

問 題

学業的延引行動とは、完了させなければならない活動や課題の遂行を不必要に遅らせる行動である (Lay, 1986)。また、Solomon & Rothblum (1984) は、感情的な側面を含めて学業的延引行動を主観的な不快感を経験するまで、課題の遂行を不必要に遅らせる行為と定義している。いずれの定義に依拠するにせよ、学業的延引行動は、同じく時間を費やすといっても、一定の結論を導き出す熟慮的で適応的な行動とは区別されるものである。

学習者が習慣的に延引を繰り返すことは、学習の

機会を失い、学習の成績を損ない、深刻な不適応状態に陥ることが報告されている (Solomon & Rothblum 1984; Roig & DeTommaso, 1995; Wesley, 1994)。したがって、学業的延引行動の心理学的な先行要因を特定し、どのような機序において起こるのかを検討することは、学業的延引傾向の著しい者を支援するために重要である。

学業的延引行動は児童期から成人期にかけて日常的に幅広い年齢層で認められる行動であるが、特に大学以上の高等教育機関において顕著に認められ深刻化している (Ellis & Klaus, 1977; Onwuegbuzie & Collins, 2001)。しかし研究者の多くが大学に勤

* 中京女子大学
Chukyo Women's University

** 玉木女子短期大学
Tamaki Women's Junior College

*** 岐阜聖徳学園大学
Gifu Shoutoku Gakuen University

1) 本研究の一部は日本教育心理学会第44回総会 (2002) において発表された。

務しているにもかかわらず、わが国において研究テーマとして取り上げられることがほとんどなく知見の蓄積も乏しい。

学業的延引行動は、学業領域における問題行動であり、学業的延引に関係する認知、動機づけ要因について検討することが必要であろう。そこで本研究では学業的達成目標に注目した。学業的達成目標（いわゆる学習活動の意味づけ）は学習領域に関わる認知、動機づけ要因を包括的に検討する枠組みのことである (Dweck, 1986; Ames & Archer, 1988; Elliot & Harackiewicz, 1996; Pintrich & Schunk, 1996)。Elliot とその共同研究者たちは、伝統的な達成動機研究 (McClland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1953; Atkinson, 1957) の枠組みに則って、学業的達成目標を接近傾向と回避傾向に分けて検討する必要性を提唱し、学業的達成目標を習熟目標、成績接近目標、成績回避目標という3種類の志向性に基づく検討を行っている (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996)。また上淵 (2004) は、学業的達成目標は、学習課題や学習状況が自分にとって有益か、有害か、それとも無害（中立）かの評価に影響を及ぼすことを指摘している。そこで次のように整理することができよう。習熟目標傾向においては、学習者は学習内容を自分にとって有益な状況としてとらえ、習得することで有能感を獲得することに関心がある。成績接近目標傾向においては、学習者は学習内容を自分にとって有害であると認知するが、その不安を克服するために、成功を求めて課題に挑戦しようとする、いわゆる積極的回避 (Gray, 1987; 田中・山内, 2000) という側面を持つ。他方成績回避目標傾向においては、学習者は学習内容を自分にとって有害な状況として認知し、他者よりも無能であると思われないようにすることに関心がある。さらに田中・山内 (2000) においては、習熟目標傾向や成績接近目標傾向と比較し、成績回避目標傾向において、学習者は学習への内発的興味や学業成績に対して損傷効果のあることが明らかにされている。

学業的延引行動は、否定的な他者評価を回避するという側面をもつ。したがって接近傾向を内包する習熟目標や成績接近目標と比較して、回避傾向を内包する成績回避目標の方が学業的延引行動を起こしやすいことが予想される。大学生を調査対象として

達成目標と学業的延引行動との関連を検討した McGregor & Elliot (2002) によると、重回帰分析の結果、習熟目標と成績接近目標においては学業的延引行動に有意な影響は認められなかったが、成績回避目標傾向においては学業的延引行動に有意な影響があり、成績回避目標傾向が強いほど学業的延引行動が起こりやすいことが見出されている。McGregor & Elliot の知見は、学業的達成目標傾向と学業的延引行動との関連を検討したという点で意義深い研究である。しかし達成目標と学業的延引との関係にどのようなメカニズムが存在するのかに関して、詳細な検討が欠けている。つまり達成場面において習熟目標および成績接近目標傾向と学業的延引行動との間に直接的な関連がないとしても、他の変数の介在によって、これら2つの達成目標が間接的に延引行動に影響を及ぼすことも考えられるであろう。あるいは、他の変数を媒介変数とすることによって、成績回避目標から学業的延引行動への影響の仕方が変化することも考えられるであろう。

Linnenbrink & Pintrich (2000) は、学習関連行動に及ぼす学業的達成目標の影響を媒介する認知的要因の一つとして学習方略の重要性を主張している。学習方略に関しては代表的なものとして、既存の知識と新たな学習内容の関連づけを行う精緻化、重要な事項の繰り返しを行うリハーサル、そして失敗することへの恐怖など情緒的な混乱などが原因で生じやすい方略欠如があげられる (Entwisle, 1988; Elliot, McGreger, & Gable, 1999)。Linnenbrink & Pintrich (2000) は、達成場面において有能さを積極的に求めようとする習熟目標や成績接近目標といった接近傾向は、学習内容の習得あるいは成績向上のための努力を伴うので、精緻化など学業に効果的な学習方略を利用し、その結果として学習課題についての理解が進み、成績の向上につながることを示唆している。他方、成績回避目標傾向においては、達成場面において、自分が無能であると認知されたくないということに主に注意が向かうので、精緻化など学習方略の利用までに資源を充てることができない状態（いわゆる学習方略欠如）に陥りやすく、その結果として学習内容の理解や成績の向上につながらなくなってしまうことを示唆している。

学業的達成目標と学習方略との関連について Elliot et al. (1999) は因果的な分析を行い、習熟目標

傾向が高まるほど精緻化など効果的な学習方略利用が促されること、成績回避目標傾向が高まるほど学習方略欠如に陥りやすいこと、さらには成績回避傾向が高まるほど、学習方略欠如を媒介として学業成績に否定的な影響を及ぼすことを実証的に報告しており、Linnenbrink & Pintrich (2000) の主張の証左となるであろう。

上述した見解や実証報告は、学業的達成目標、学習方略および学業的延引行動との関連について言及していない。しかし学習方略の要因は、学業成績だけではなく、試験勉強や課題レポート作成への取り組み方や開始の時期にも影響を及ぼすのではないだろうか。試験勉強など試験や課題レポート提出に向けての準備段階で学習を進める際に、精緻化など効果的な学習方略を利用できる学習者は、学習内容の理解が容易に進むので、学業と競合する活動（たとえばテレビや友人との誘い）に容易に影響を受けることが少なく、事前の準備段階を遅延なく経過することができると考えられる。これに対して、どのように勉強を進めればよいのかわからないといった、学習方略の欠如を意識することは、学業と競合する活動を無計画に選び、そのため試験勉強や課題レポート作成開始の時期が遅れたり、課題レポートの提出の準備が遅れたりするなど学業的延引行動を生じやすいのではないだろうか。

以上、本研究では、学習方略の要因を考慮することによって、学業的達成目標と学業的延引行動との関連について検討した McGregor & Elliot (2002) の研究を発展させることを目的とした。具体的には、「学業的達成目標→学習方略→学業的延引行動」のモデルについて重回帰分析を用いて分析し、学業的達成目標の学業的延引行動への影響を精緻化、リハーサルおよび学習方略の欠如といった学習方略がどのように媒介するのか検討することを目的とした。

方 法

調査対象 愛知県内にある女子大学の学生 173 名。5 名は回答に不備があったために、分析から除外した。最終的な分析対象者は 168 名（年齢範囲 20～24 歳）であった。

調査時期と調査方式 2001 年の 5 月から 6 月にかけて、質問紙による調査を集団による無記名形式

で実施した。調査対象となった学生は専門科目や教職科目を受講している 2 年生から 4 年生までの学生である。大学の授業や評価方法に関する経験に乏しい 1 年生は含まれていない。

調査に用いた質問紙

(1) **学業的延引行動の尺度** Schouwenburg (1995) の Academic Procrastination State Inventory (APSI) の中で学業的延引に該当する部分（13 項目）を翻訳し用いた。

(2) **学業的達成目標の尺度** Elliot & Church (1997) の達成目標尺度（18 項目）を翻訳し用いた。翻訳に際しては、学級を学科に変更するなど、大学生の実情に適した表現に改めた。

(3) **学習方略の尺度** Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot (2000) の学習方略尺度の中で、精緻化、リハーサルおよび方略欠如に関する 13 項目を翻訳し、「テストの勉強をしようと思っても、本やノートを前にして途方に暮れる」と「宿題やレポートの準備の仕方やまとめ方がわからない」の 2 項目を加えた。

なお全て質問項目について「非常にあてはまる (6)」～「まったくあてはまらない (1)」の 6 段階で回答させた。

結 果

尺度の構成

(1) **学業的延引行動の尺度** 主因子法プロマックス回転による因子分析を実施した。因子（固有値 1.00 以上）が 3 つ抽出（固有値 4.70, 1.51, 1.15）されたが、固有値の減衰状況や解釈可能性から判断して、再度 1 因子に制限して主因子法による因子分析を実施し、因子負荷量が 0.40 以上の 10 項目を採用した。この尺度は「しなければならないことがあるのに怠けてしまう」などで学業的延引行動と命名した。Cronbach の α 係数は 0.85 であった (Table 1 参照)。

(2) **学業的達成目標の尺度** 主因子法プロマックス回転による因子分析を実施した。その結果、固有値 1.00 以上を基準として 3 つの因子が抽出された。因子の独立性を高めるために、因子の負荷量が 0.40 以上の項目を採用した。第 1 因子は「所属する学科内で、他の学生よりも良い成績を取ることは重

Table 1 学業的延引行動尺度に関する因子分析結果

質 問 項 目	因子 1
10 他のことを先にして、勉強を後回しにする。	0.78
9 勉強に集中できない。	0.75
3 勉強をする気が起こらない。	0.66
8 しなければならないことがあるのに、つい怠けてしまう。	0.64
13 期日までにずいぶん日数があるなあとすると勉強をする気が起こらない。	0.62
5 わからないことがあると、途中で投げ出してしまう。	0.61
6 他に面白いことがあると、勉強を中断してしまう。	0.51
1 勉強中いつの間にか他のことを考えている。	0.49
4 はじめのうちは計画を立てて勉強をするが長続きしない。	0.46
11 勉強しなければならないのに、つい忘れてしまう。	0.45
固有値	4.70
寄与率 (%)	36.16
α 係数	0.85

Table 2 学業的達成目標に関する因子分析結果

質 問 項 目	因子 1	因子 2	因子 3
(成績接近目標)			
29 できるだけ多くの単位や良い成績を取って、いかに自分が優秀な人物であるかを家族、友人、先生に示したい。	0.88	-0.16	-0.18
20 所属する学科内で、他の人よりも有能であることをみせたい。	0.83	-0.02	-0.09
26 所属する学科内で他の学生よりも良い成績を取ることは重要なことだ。	0.83	0.04	-0.02
17 授業を受けているときに心がけていることは他の学生よりも良い成績を取ることで。	0.72	-0.13	0.15
14 他の学生よりも良い成績を取ることは重要なことだ。	0.68	0.04	0.06
23 他の人よりも優秀になりたいと思うと、やる気が出てくる。	0.68	0.07	-0.07
(習熟目標)			
27 授業で習ったことをより広くそしてより深く発展させていきたい。	-0.05	0.75	-0.06
15 授業でできるだけ多くのことを学びたい。	-0.20	0.68	0.06
30 より新しい学習内容を提供して私のチャレンジ精神を刺激してくれるような授業を好む。	0.06	0.59	-0.09
18 専門科目の授業内容をできるだけ多く理解することは重要だ。	-0.05	0.50	0.09
24 内容が難しくても私の好奇心を刺激するような授業内容を求める。	0.17	0.50	-0.32
(成績回避目標)			
19 授業内容について次第に理解できないことが多くなるのではないかと思うことがある。	0.00	0.04	0.75
16 テストやレポートの評価が悪くなるのではないかと思うと不安になる。	0.24	-0.06	0.63
31 試験やレポートによる評価がなくなればなあと思う。	-0.13	-0.10	0.40
固有値	5.96	2.27	1.48
寄与率 (%)	33.09	12.58	8.20
α 係数	0.88	0.72	0.61

要なことだ」など 6 項目で成績接近目標、第 2 因子は「専門科目の授業内容をできるだけ多く理解することは重要だ」など 5 項目で習熟目標、第 3 因子が「試験やレポートによる評価がなくなればなあと思う」など 3 項目で成績回避目標とそれぞれ命名した。Cronbach の α 係数はそれぞれ 0.88, 0.72, 0.61 であった (Table 2 参照)。なお第 3 因子 α 係

数は 0.61 と低い、分析可能な範囲内と判断して以下の分析に用いた。

(3) 学習方略の尺度 主因子法プロマックス回転による因子分析を実施した。その結果、固有値 1.00 以上を基準としての 3 つ因子が抽出された。因子の独立性を高めるために、因子の負荷量が 0.40 以上の項目を採用した。第 1 因子は「何を勉強し

Table 3 学習方略尺度に関する因子分析結果

質 問 項 目	因子 1	因子 2	因子 3
(方略欠如)			
37 何を勉強して、どこから始めたらよいかわからない。	0.87	-0.38	-0.09
40 授業の内容をどんな方法で勉強したらよいかわからない。	0.84	-0.22	0.03
34 自分の専門課程の勉強の仕方がわからない。	0.72	-0.10	0.05
43 テストの勉強をしようと思っても、本やノートを前にして途方に暮れる。	0.68	-0.23	-0.04
46 宿題やレポートの準備の仕方やまとめ方がわからない。	0.64	-0.19	-0.03
(精緻化)			
41 一つの事柄を勉強するとき、あらゆる事柄を関連させて勉強する。	-0.20	0.71	0.28
35 本を読むとき、新しい事柄を以前に学んだことと関連づける。	-0.27	0.62	0.06
32 勉強をするとき、大切な事柄を自分の言葉で説明しようと試みる。	-0.11	0.58	0.26
44 教科書を読むとき、全体像や全体の流れを意識しながらいくつかの事柄を関連させる。	-0.31	0.58	0.34
38 テストの準備をするとき、授業や本で学習した様々な内容を結びつけている。	-0.23	0.49	0.35
(リハーサル)			
42 テストの準備をするとき、授業で習ったことを何度も反復して読むことにしている。	0.02	0.06	0.86
39 勉強をするとき、できるだけ多くのことを憶えるようにしている。	-0.04	0.29	0.43
33 テストの準備をするとき、本やノートに目を通して大切な事柄を記憶しようと試みる。	0.00	0.29	0.41
36 勉強をするとき、重要な事柄を繰り返して口に出したりして記憶するようにしている。	-0.04	0.18	0.39
固有値	3.81	2.54	1.43
寄与率 (%)	25.77	17.01	10.64
α 係数	0.86	0.72	0.58

Table 4 各変数の平均値、標準偏差および変数間の相関係数

	平均値	標準偏差	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
①習熟目標	22.98	3.46	—						
②成績接近目標	18.69	5.60	0.29**	—					
③成績回避目標	12.70	2.82	0.02	0.35**	—				
④方略欠如	19.83	4.64	-0.15	0.02	0.39**	—			
⑤精緻化	18.02	3.60	0.44**	0.34**	0.11	-0.27**	—		
⑥リハーサル	16.84	2.71	0.27**	0.14	0.20**	-0.01	0.33**	—	
⑦学業的延引	40.53	7.57	-0.11	-0.04	0.23**	0.61**	-0.35**	-0.12	—

** $p < .01$

て、どこから始めたらよいかわからない」など5項目で学習方略欠如、第2因子は「勉強をするとき、大切な事柄を自分の言葉で説明しようと試みる」など5項目で精緻化、第3因子は「勉強をするとき、できるだけ多くのことを憶えるようにしている」など4項目でリハーサルと命名された²⁾。尺度の信頼性を示す Cronbach の α 係数は、それぞれ

0.86, 0.72, 0.58 であった (Table 3 参照)。なお第3因子 α 係数は 0.58 と低い、分析可能な範囲内と判断して以下の分析に用いた。

各尺度の平均値、標準偏差そして尺度間の相関は Table 4 のようになった。平均値や標準偏差から、天井効果や床効果を生じるような極端な偏りはないと判断される。

2) 第3因子「リハーサル」の「勉強をするとき、重要な事柄を繰り返して口に出したりして憶えるようにしている」は因子負荷量が 0.39 であり、0.40 に満たなかった。しかし、Cronbach の α 係数について、この項目を採用したときは 0.58、採用しなかったときは 0.56 であった。さらにこの項目の他の因子への負荷量との差が 0.20 以上であった。以上の理由からこの項目を用いることは意義あることと判断し例外的に採用した。

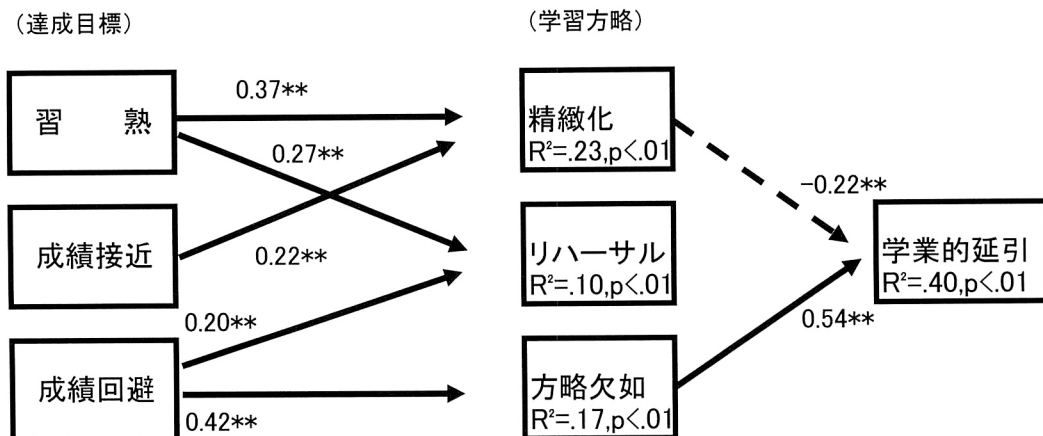


Figure 1 変数間のパダイアグラム

 R^2 は修正済み重決定係数

矢印上の数値は標準偏回帰係数, 実線の矢印は正の影響を, 点線の矢印は負の影響を示す。

** $p<.01$

相 関 分 析

相関分析に関しては, 主な結果のみを記述する。

習熟目標は精緻化 ($r=.44, p<.01$), そしてリハーサル ($r=.27, p<.01$) との間に有意な正の相関があったが, 学業的延引行動との間に有意な相関はなかった。成績接近目標は精緻化 ($r=.34, p<.01$) との間に有意な正の相関があったが, 学業的延引行動との間に有意な相関はなかった。成績回避目標は方略欠如 ($r=.39, p<.01$), リハーサル ($r=.20, p<.01$), そして学業的延引行動 ($r=.23, p<.01$) との間に有意な正の相関があった。方略欠如は, 学業的延引行動 ($r=.61, p<.01$) との間に有意な正の相関があり, 精緻化は, 学業的延引行動 ($r=-.35, p<.01$) との間に有意な負の相関があった。

重回帰分析

「学業的達成目標→学習方略→学業的延引行動」のモデルについて検討するために重回帰分析を実施した。標準偏回帰係数が 1% 水準で有意になった結果を Figure 1 に示した。

はじめに学業的達成目標 (習熟目標, 成績接近目標, 成績回避目標) を説明変数とし, 学習方略 (精緻化, リハーサル, 方略欠如) をそれぞれ目的変数として, 重回帰分析を実施した。その結果, 精緻化 ($F(3, 164)=17.12, p<.01, R^2=.23$), 方略欠如 ($F(3, 164)=12.43, p<.01, R^2=.17$), リハーサル ($F(3, 164)=6.97, p<.01, R^2=.10$) を目的変数とした重回

帰分析がいずれも有意であった。成績回避目標からの方略欠如への正のパス係数 ($\beta=.42, p<.01$), 習熟目標 ($\beta=.37, p<.01$) および成績接近目標 ($\beta=.22, p<.01$) から精緻化への正のパス係数がいずれも有意であり, 習熟目標 ($\beta=.27, p<.01$), 成績回避目標 ($\beta=.20, p<.01$) からリハーサルへの正のパス係数がいずれも有意であった。次に, 学業的達成目標 (習熟目標, 成績接近目標, 成績回避目標) と学習方略 (精緻化, リハーサル, 方略欠如) を説明変数, 学業的延引行動を目的変数として重回帰分析を実施した。その結果, 学業的延引行動を目的変数とした重回帰分析が有意であった ($F(6, 161)=19.35, p<.01, R^2=.40$)。3 つの学業的達成目標からの直接のパス係数はいずれも有意ではなかった。しかし方略欠如 ($\beta=.54, p<.01$) からの正のパス係数, 精緻化 ($\beta=-.22, p<.01$) の負のパス係数が有意であった。

以上より学業的達成目標から学業的延引行動に及ぼす影響に関しては, 学習方略に関わる変数を媒介としていることが示された。

考 察

本研究の目的は, 大学生の学業的延引行動に及ぼす学業的達成目標の影響を学習方略が媒介しているのかどうか明らかにするために, 「学業的達成目標→学習方略→学業的延引行動」のモデルを重回帰分析によって検討した。

学業的達成目標, 学習方略, および学業的延引行

動の3者の関係については、重回帰分析の結果、以下のような結果が見出された。つまり学業的達成目標から学業的延引行動への直接的影響は得られなかったが、学習方略を媒介として学業的達成目標が学業的延引行動に影響を及ぼすという結果が得られた。つまり、習熟目標傾向または成績接近目標傾向が高まるほど精緻化方略の利用が促されて、そのことが原因で学業的延引行動が抑制されること、そして成績回避目標傾向が高まるほど学習方略の欠如の程度が高くなり、そのことが原因で学業的延引行動に陥りやすいことが明らかにされたのである。

以上から、習熟目標傾向においては、学習内容を既存の知識と関連づけようとする精緻化方略と、重要な事柄を反復し記憶しようと試みるだけのリハーサル方略の2つの学習方略を促すことを示している。そして、この前者の精緻化方略こそ、課題の提出や試験の準備をそれほど躊躇なく実行可能にすることを示している。これに対して、成績回避目標傾向においては、達成場面で学習課題や学習状況を有害と感じる（失敗への恐怖を懐く）ことで、学習方略の欠如状態を意識したり、表面的な理解にとどまる (Harackiewicz et al., 2000) 繰り返しの学習方略を利用していることが示唆される。そして、前者の学習方略の欠如を意識することが、課題の提出や試験の準備を遅延させる傾向が強まることに影響を及ぼすことを示している。このような成績回避傾向において見られる行動は、先行研究において得られた成績回避目標の特徴、つまり学業への内発的動機づけも低く (Elliot & Harackiewicz, 1996; 田中・山内 2000)、積極的に学習に関わるのが困難 (Pajares, Britner, & Valiante, 2000) であるという報告と一致している。習熟目標と同様に成績接近目標傾向において、学習者は成績向上のために内容理解を促す精緻化学習方略の利用を試みようとする。その結果、課題の提出や試験の準備を遅らせることを減少させることが読み取れる。ただし、習熟目標傾向とは異なり、成績接近目標傾向は、リハーサルの方略利用に有意に影響を及ぼしていないことから、他者よりも優れた成績をとることを目指す成績接近目標傾向においては、学習者は「精緻化方略の利用が可能かどうかが重要」と感じているのかもしれない。

ところで、McGregor & Elliot (2002) では、成績

回避目標が高まるほど学業的延引行動が生じやすいこと、そして習熟目標と成績接近目標は学業的延引行動に有意な影響を及ぼさないことが報告された。しかし、本研究において学習方略を通じて学業的達成目標が学業的延引行動に影響を及ぼしていることが見出されたことにより、McGregor & Elliot (2002) の実際のプロセスは、成績回避目標においては学習方略の欠如感を媒介として学業的延引行動が起こり、習熟目標や成績接近目標においても、精緻化学習方略を機能させることで学業的延引行動が抑制されたと推測される。

以上から、習熟目標および成績接近目標傾向が高まるほど、精緻化方略の利用が促されることを通じて、学業的遅延行動が少なくなることで、成績回避目標傾向が高まるほど、学習方略の欠如感が強まることを通じて、学業的遅延行動が多くなることが明らかにされたといえよう。

本研究において、学習方略が達成目標と学業的延引行動との間を媒介するということが示されたことで、学業的延引行動に対する教育的介入をより具体的に実施できる可能性が生まれたといえよう。達成場面において回避傾向が強く、他者から無能であると思われるように行動しようとする者に対して、課題に集中し、学習内容の理解を重視するように助言するだけでなく、学習内容を総合的に理解するための具体的な方略について指導、支援することによって、成績回避目標傾向が弱まるとともに、学習方略欠如感が減少し、学業的延引の克服につながると思われる。

今後の課題

本研究において成績接近目標は、習熟目標と同様に精緻化学習方略を通じて延引行動を抑制していることが見出された。しかし、あらゆる時期や状況において成績接近目標が学業的延引行動に対して、習熟目標と同様な影響を及ぼし続けると結論を下すことはできない。成績接近目標傾向の学習者は学習内容を自分にとって有害であると認知するが、その達成不安を克服するために、成功を求めて課題に挑戦しようとする、いわゆる積極的回避 (Gray, 1987; 田中・山内, 2000) を試みるという側面を持つ。達成場面における学習内容を有害と感じる（失敗への恐怖）程度に応じて成績接近目標による学習方略お

よび学業的延引行動への影響は異なるのかもしれない。たとえば課題の提出やテストの実施までに比較的天数に余裕があると知覚される時期では、成績接近目標傾向において、学習者は失敗することへの不安を克服し、精緻化などの学習方略を効果的に利用し、積極的に有能さを示すことを求めようとする考えられる。その結果、成績接近目標は学業的延引行動を抑制するのかもしれない。しかし、課題の提出やテストの実施までに余裕がないと知覚される時期では、学習状況を自分にとって有害であると感じる程度がより一層高まることも考えられる。その場合には、成績接近目標傾向の強い者であっても失敗することへの不安を克服できず、精緻化などを効果的に利用することが困難になり、学業的延引行動を引き起こすことも考えられる。今後課題のレポート提出あるいは試験実施までの時期を考慮するなどして、学習状況を有害と感じる程度の変化を要因に組み込み、学業的達成目標傾向、学習方略および学業的延引行動との関連について検討していく必要があろう。

また本研究では、個人の学業的達成目標を検討した。しかし、クラス内で学習者によって認知される学業的達成目標も達成関連行動に影響を及ぼしていることが報告されている (Ames & Archer, 1988; 渡辺, 1990; 杉浦, 1996)。学業的延引行動に関しても、学科内が競争的で努力よりも能力が重視されていると学習者が知覚する程度に応じて、学業的延引行動への影響は変化するものと思われる。おそらくクラス内あるいは学科内で個人間の競争が強調され、努力よりも成績が重視されていると認知されているほど学業的延引行動が生じやすいであろう。そしてその関係はクラス単位で行動することが多く、日常的に競争を経験している小学校、中学校、高等学校の児童生徒ほど強いのかも知れない。今後、小学生から大学生といった幅広い年齢を対象に、クラス内や学科内で認知された学業的達成目標、学習方略、学業的延引行動との関連についても検討していく必要があろう。

本研究の報告は、「学業的達成目標→学習方略→学業的延引行動」のモデルを検討し、学業的延引行動に関する新たな知見が得られた。ただし、本研究の報告は横断的な調査に基づくので、十分な確証を得るためにはパネル分析などでの縦断的な検討や自

然実験や実験的な操作による因果関係の検討を行う必要があると思われる。今後残されたいくつかの課題を踏まえ、研究成果を蓄積していくことによって、精度の高い知見を得ることが求められる。

引用文献

- Atkinson, J. 1957 Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, **64**, 359-372.
- Ames, C. & Archer, J. 1988 Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, **80**, 260-267.
- Dweck, C. S. 1986 Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, **41**, 1040-1048.
- Elliot, A. J. 1999 Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, **34**, 169-189.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. 1997 A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **72**, 218-231.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. 1996 Approach and avoidance goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, **70**, 461-475.
- Elliot, A. J., McGreger, H. A., & Gable, S. 1999 Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, **91**, 549-563.
- Ellis, A. & Knaus, W. J. 1977 *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational Living.
- Entwistle, N. 1988 Motivational factors in students' approaches to learning. In R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles: Perspectives on individual differences*. (pp. 21-51). New York: Plenum Press.
- Gray, J. A. 1987 *The psychology of fear and stress*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. 2000 Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, **92**, 316-330.
- Lay, C. H. 1986 At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, **20**, 474-495.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. 2000 Multiple pathways to learning and achievement: The

- role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect, and cognition. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The research for optimal motivation and performance*. (pp. 195-227). San Diego, CA: Academic Press.
- McGregor, H. A. & Elliot, A. J. 2002 Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, **94**, 381-395.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. 1953 *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Onwuegbuzie, A. J. & Collins, K. M. 2001 Writing apprehension and academic procrastination among graduate students. *Perceptual and Motor Skills*, **92**, 560-562.
- Pajares, F., Britner, S. L., & Valiante, G. 2000 Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, **25**, 406-422.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. 1996 *Motivation in Education: Theory, research, and application*. New York: Prentice Hall.
- Roig, M. & DeTommaso, L. 1995 Are college cheating and plagiarism related to academic procrastination? *Psychological Reports*, **77**, 691-698.
- Schouwenburg, H. C. 1995 Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. In J. R. Ferrari, J. Johnson, & W. G. McCown (Eds.), *Procrastination and task avoidance*. (pp. 71-96). New York: Plenum Press.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. 1984 Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, **31**, 503-509.
- 杉浦 健 1996 クラスの学習目標の認知が原因帰属と期待・無気力感に及ぼす影響について 教育心理学研究, **44**, 269-267.
- 田中あゆみ・山内弘継 2000 教室における達成動機、目標志向、内発的興味、学業成績の因果モデルの検討 心理学研究, **71**, 317-324.
- 上淵 寿 2004 自己制御学習に及ぼすコーピングモデルの提唱 心理学研究, **75**, 359-364.
- 渡辺弥生 1990 クラスの学習目標の認知が生徒の学業達成に及ぼす影響について 教育心理学研究, **61**, 93-99.
- Wesley, J. C. 1994 Effects of ability, high school achievement, and procrastinatory behavior on college performance. *Educational and Psychological Measurement*, **54**, 404-408.

(受付 : 2005. 2. 14, 受理 : 2006. 1. 5)