

高校生における学業的延引行動に及ぼす動機づけ、学習方略の影響

小川内 哲 生*

(平成25年6月18日受付, 平成25年12月3日受理)

The effect of motivation for learning and learning strategies on academic procrastination behavior in High School Students

OGAWAUCHI Tetsuo*

The purpose of this study was to explore the effect of motivation for learning and learning strategies on academic procrastination behavior. Four hundred and seventeen high school students were asked to complete three measurements. Our multiple regression analysis indicated following points: (1) academic procrastination behavior had a negative correlation with self efficacy, self-regulated learning strategies, and giving attention strategies. (2) academic procrastination behavior had a positive correlation with test anxiety. This paper discussed these findings with regard to prior studies.

Key Words: academic procrastination behavior, learning strategies, high school students

問 題

近年、動機づけや学習方略との関連について精緻な理論化を試みる研究が盛んになるにつれ、学習への促進要因だけでなく、妨害要因についても検討されるようになってきた。特に最近では、課題先延ばしや学業的延引行動についての研究が認められる。これ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(Lay, 1986)⁽¹⁾、あるいは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(Solomon & Rothblum, 1984)⁽²⁾と定義される行動である。学校における宿題や課題など、取り組むべき学習課題を先延ばしにした結果、課題の提出が遅れたり、不十分な内容のままに間に合わせ的に提出するなど学生や生徒の多くが経験していることであろう。こういった行動は、Academic procrastination behavior と呼ばれるが、本邦では研究者により学業的延引行動(龍・小川内・橋元, 2006)⁽³⁾または学習課題先延ばし行動(藤田, 2010)⁽⁴⁾と表現されている。いずれも同じ意味で用いられているが本稿では混乱を避けるため学業的延引行動という用語に統一して表現することとする。

この学業的延引行動(academic procrastination behavior)は、学業領域における問題行動であり、学習計画を立て、課題完成に必要な方法や解決策が見出せるまで、慎重にかつ熟慮を重ねて合理的な行動ができるように自己統制する満足遅延行動とは対照的な概念であると考えられる。学習課題の準備を遅らせる行動を日常的に繰り返す

ことは、学業面で損失を与え、さらに学校不適応にも陥る危険性がある。たとえば Wesley (1994)⁽⁵⁾は、学業的延引行動は学業成績の低下を招きやすいこと、さらに Roig & deTommaso (1995)⁽⁶⁾は学業的延引行動を行う大学生ほどカンニングなどの不正行為を実行しやすいことを明らかにしている。このように学業的延引行動が習慣化すれば、学業成績の低下、学業的不正行為の増加など学業や学生生活上の問題行動へと展開する可能性があるといえる。

しかしあまりにも日常的で、多くの者に認められるために却って問題視されることが少なく、この分野の実証的な検討は乏しい。特にわが国では、学業的延引行動に関する研究の蓄積が少ない。したがって学業的延引行動に関係する要因について検討し、先行要因や関連要因を特定することは、不適応に陥る危険性のある児童・生徒・学生を支援するために不可欠であると考えられる。

これまでの研究によると、学業的延引行動の関連要因として親の養育態度(Ferrari & Olivetti, 1994)⁽⁷⁾や自尊感情(Lay, Edwards, Parker, & Endler, 1989)⁽⁸⁾、時間的なマネジメントスキルの貧弱さ、怠惰、学習・遂行達成への不安、完全主義傾向、自信の欠如などが関係していることが、明らかにされている(藤田 2005)⁽⁹⁾。しかし近年は、それ以上に動機づけや学習方略との関連が指摘されている(藤田, 2010)⁽⁴⁾: 龍・小川内・橋元, 2006⁽³⁾: 小川内・龍, 2013⁽¹⁰⁾。

たとえば藤田(2010)⁽⁴⁾は、自己調整学習方略を構成

* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生 (Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education)

する2つのメタ認知的方略（努力調整・モニタリング方略とプランニング方略）と課題先延ばし行動との関連について検討を行っている。その結果、課題先延ばし行動は、努力調整・モニタリング方略とプランニング方略の両方の方略との間に負の相関がみられることを示した。さらに重回帰分析を行った結果、努力調整・モニタリング方略やプランニング方略を使用する人ほど課題先延ばし行動をしにくいことを明らかにしている。

龍・小川内・橋元（2006）⁽³⁾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が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を行っている。その結果、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ことを示している。つまり、習熟目標傾向および成績接近目標傾向が高まるほど、既存の知識と新たな学習内容の関連づけを行うといった精緻化方略の利用が促されて、学業的延引行動が抑制されること、成績回避目標傾向が高まるほど、学習方略の欠如感が高まり、学業的延引行動に陥りやすいことを明らかにしている。

また、龍・橋元・小川内（2009）⁽⁴⁾は、大学生を対象とし、自我状態の切り替えのよさの程度を示す透過性調整力と学業的延引行動との関連について検討を行った。その結果、透過性調整力が高まるほど学業的延引行動が抑制されることが示された。透過性調整力の高い者は、気持ちの切り替えのよさから、不快な情緒を適宜緩和して課題の着手や完了を迅速にかつ適切に実行するので学業的延引行動に陥ることが少ないと考えられた。

さらに小川内・龍（2013）⁽⁵⁾は大学生を対象とし、学業的延引行動に及ぼす動機づけ、学習方略の影響について検討を行っている。その結果、自己効力感が低く、自己調整学習方略を使用しない者ほど課題を先延ばしにする傾向が高いことを明らかにしている。

以上、学業的延引行動と関連する要因である動機づけや学習方略、達成目標などとの関係を検討した研究について紹介した。これらの研究は、いずれも大学生を対象とした研究であるが、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といえる。しかし我が国での研究は十分に行われておらず、児童・生徒を対象にした研究は、遅々として進んでいない。小学生・中学生を対象としては、わずかに次のような研究が挙げられる。

龍・小川内・橋元（2006）⁽²⁾は学業に関する親の働きかけについての小学生の認知が、児童の学習への意味づけ（達成目標）を通して学業的延引行動にどのような影響を及ぼすかについて検討を行っている。その結果、学習行動に関して幅広い知識を高めることを期待した親の間接的励ましであっても、学業成績の向上を期待した

直接的統制であっても、児童の理解思考を促すことを通じて学業的延引行動を抑制することを見出している。

また藤田・仲澤（2013）⁽³⁾は中学生の学業課題先延ばし行動に及ぼす自己調整学習方略と達成目標の影響について検討している。その結果、男女共、先延ばし行動と自己調整学習方略の下位尺度であるメタ認知的学習方略、柔軟・関係づけ方略、及び注意集中・リハーサル方略との間に有意な負の相関を見出している。

このように小学生や中学生を対象とした研究は、わずかに存在するが大部分は大学生を対象とした研究であり、高校生を対象とした研究は見当たらないのが現状である。その理由として、この分野の研究が日本では十分に行われていないため研究量自体が少ないうえに、信頼性と妥当性が確認された尺度が少ないことが挙げられる。これまで日本で作成された尺度は、いずれも大学生を対象とした尺度であり、大学生より低年齢の児童・生徒を対象とした尺度は存在しない。このように学業的延引行動の測定指標が十分に開発されていないという問題が存在するため高校生を対象とした研究が、現在までのところ進んでいないといえよう。

研究者の多くが大学に勤務している関係から大学生を対象とした研究に偏るのは致し方ない面もあるが、このような問題行動を改善するには、大学生段階では、遅いともいえる。学業的延引行動を予防する意味から、大学生より低年齢の児童・生徒を対象にして、延引に関係する認知、動機づけ要因について検討し、先行要因や関連要因を特定することは教育的に意義があるといえよう。そこで、本研究では、これまで対象とされなかった高校生に対して質問紙調査を実施し、学業的延引行動と動機づけ、学習方略の因果関係について検証を行うことを目的とする。

方 法

調査時期と調査対象 2012年1月から2月にかけて長崎県内にある県立A高等学校（水産科と総合学科の2学科からなる）1・2年生徒448名を対象に個別記入式の質問紙調査をホームルーム時間内に配布し、担任教師により回答依頼時に文章と口頭で質問紙について説明し、合意を得たうえで実施した。回答に不備のなかった417名（男子275名、女子142名）を最終的な分析対象とした。平均年齢は16.31歳（SD=0.65）であった。

調査内容 調査内容は以下の通りであった。

- ① 先延ばし（学業的延引行動）尺度 Schouwenburg(1995)⁽⁴⁾を日本語訳した尺度（龍・小川内・橋元，2006）⁽³⁾を使用した。「しなければならないことがあるのに、つい怠けてしまった」「他のことを先にして勉強を後回しにした」など10項目からなる。評定は授業に対する自分の取り組みについて「まったく当ては

まらない」から「非常によく当てはまる」までの5件法で回答を求めた。得点が高いほど授業の課題等に対する先延ばし傾向が高いことを示す。

- ② 動機づけ尺度 22 項目：Pintrich & De Groot (1990)⁽¹⁵⁾ の MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) を日本語訳したもの。「自己効力感」「内発的価値」「テスト不安」の3因子からなる。「まったく当てはまらない」から「非常によく当てはまる」までの5件法であった。
- ③ 自己調整学習方略尺度 18 項目：Pintrich & De Groot (1990)⁽¹⁵⁾ の自己調整学習方略尺度の日本語訳版(伊藤, 1996)⁽¹⁶⁾ で、「一般的な認知方略」「復習・まとめ方略」「リハーサル方略」「注意集中方略」「関係づけ方略」の5因子からなる。「まったく当てはまらない」から「非常によく当てはまる」までの5件法であった。

結 果

尺度の構成

① 学業的延引行動尺度

第一に項目分析を行った。その結果、どの項目においても天井効果・床効果は認められなかった。次に学業的延引行動尺度の因子構造を検討するために共通性の推定には SMC を用いた主因子法による因子分析を実施した。その結果、1 因子が抽出された。この尺度は「他のことを先にして勉強を後回しにする」、「しなければならないことがあるのに、つい怠けてしまう」など 10 項目で学業的延引と命名した。Cronbach の α 係数は .89 であり、尺度の内的一貫性が確認された (Table 1)。

② 動機づけ尺度

主因子法プロマックス回転による因子分析の結果、固有値 1.00 以上、因子負荷量 0.40 以上を基準として、動機づけ尺度 3 因子を抽出した。第 1 因子は「自分は授業で教えられる学習内容を理解できると思う」など 9 項目で自己効力感、第 2 因子は「授業で教えられる内容を学ぶことは自分にとって重要である」など 4 項目で内発的価値、第 3 因子は「試験のとき、不安な気持ちになる」など 4 項目でテスト不安と命名された。自己効力感、内発的価値、テスト不安の α 係数はそれぞれ .88, .78, .71 であった (Table 2)。テスト不安の α 係数は十分とはいえないが、最低限の信頼性が確認されたと判断して以後の分析に用いることにした。

③ 自己調整学習方略尺度

伊藤 (1996)⁽¹⁶⁾ は因子分析の結果「一般的な認知方略」「復習・まとめ方略」「リハーサル方略」「注意集中方略」「関係づけ方略」の 5 因子での解釈を採用しているが、因子分析の結果、本調査では 5 因子構造として解釈することは不可能であった。主因子法プロマックス回転によ

る因子分析を実施した結果、固有値 1.00 以上、因子負荷量 0.40 以上を基準として、2 つの因子が抽出された。第 1 因子は「たとえわからなくても、先生の言っていることをいつも理解しようとする」「私は勉強をしているとき、習ったことを思い出せるよう、もう 1 度、ノートをまとめなおす」など 13 項目で自己調整学習方略、第 2 因子は「問題がむずかしいとき、あきらめるか、かんたんなところだけをする」など 4 項目で注意集中方略と命名された。自己調整学習方略、注意集中方略の α 係数は、それぞれ .89, .60, であった。第 2 因子の α 係数は .60 と低いですが、分析可能な範囲内と判断して以後の分析に用いることにした (Table 3)。

なお伊藤 (1996)⁽¹⁶⁾ は 5 因子での解釈を採用しているが、この尺度の元となる Pintrich & De Groot (1990)⁽¹⁵⁾ は 2 因子を採用している。本研究でも 2 因子を採用したが、これは原尺度に近い結果になったといえる。伊藤 (1996) は高次の単一次元で説明できる可能性を指摘しているが、本研究でも固有値の減衰状況や累積寄与率、 α 係数などから判断すると単一次元での可能性も残された。Pintrich & De Groot (1990)⁽¹⁵⁾ や本研究の結果、伊藤 (1996)⁽¹⁶⁾ の指摘等から考察すると自己調整学習方略は 1 因子または 2 因子での解釈が妥当であると推測される。この点については信頼性、妥当性の検証も含め、今後さらなる検討が必要であるだろう。

性差の検討

性差の検討を行うために学業的延引行動尺度の男女の尺度得点について t 検定を行った。その結果、男女の間に有意な差は見られなかった。したがって以後は、性差を考えずに分析することとした。

なお、調査を依頼するにあたって学年間や学科間の比較を行わないこと、個人を特定できないよう無記名で調査を行うこと等を学校側と確認し合ったため、本研究では学年間、学科間の比較は行わなかった。また、成績と学業的延引行動との関連も十分に予測できるが学校側が個人の学業成績を開示することを望まなかったため学校側の意向に沿って今回は成績との関連を検討することは行わないこととした。

各尺度間の相関

各変数について算術平均を算出し尺度得点とした (Table 4)。各尺度間の関連をみるため相関係数を算出した (Table 5)。その結果、学業的延引は自己効力感 ($r = -.38, p < .01$)、自己調整学習方略 ($r = -.28, p < .01$)、注意集中方略 ($r = -.35, p < .01$) との間に負の相関、テスト不安 ($r = -.12, p < .05$) との間に正の相関がみられた。

重回帰分析

相関係数が有意になった関係について学業的延引を目的変数とし、自己効力感、テスト不安、自己調整学習方略、注意集中方略を説明変数とする重回帰分析を行った

(Table 6)。その結果、標準偏回帰係数は自己効力感が $\beta = -.26, p < .01$ 、テスト不安が $\beta = .13, p < .01$ 、自己調整学習方略が $\beta = -.20, p < .01$ 、注意集中方略が $\beta = -.29, p < .01$ 、となった。

Table 1 学業的延引行動尺度の因子分析結果

| | 因子 | 共通性 |
|-------------------------------------|--------|-----|
| 7 他に面白いことがあると、勉強を中断してしまう。 | .79 | .62 |
| 8 勉強中いつの間にか他のことを考えている。 | .75 | .55 |
| 2 勉強に集中できない。 | .73 | .54 |
| 9 はじめのうちは計画を立てて勉強するが長続きしない。 | .70 | .49 |
| 3 勉強をする気が起こらない。 | .69 | .47 |
| 5 期日までにずいぶん日数があるなあとと思うと勉強する気が起こらない。 | .68 | .46 |
| 4 しなければならないことがあるのに、つい忘れてしまう。 | .67 | .45 |
| 6 わからないことがあると、途中で投げ出してしまう。 | .60 | .36 |
| 10 勉強しなければならないのに、つい忘れてしまう。 | .60 | .36 |
| 1 他のことを先にして勉強を後回しにする。 | .51 | .26 |
| 因子の固有値 | 5.08 | |
| 寄与率 (%) | 50.82% | |
| α 係数 | 0.89 | |

Table 2 動機づけ尺度の因子分析結果

| | 因子 I 自己効力感 | 因子 II 内発的価値 | 因子 III テスト不安 |
|---|---------------|----------------|-----------------|
| 18 授業で他の人と比べると、自分はよくやれていると思う。 | .85 | -.07 | .04 |
| 19 自分は授業で教えらるる学習内容を理解できると思う。 | .76 | .01 | .12 |
| 9 他の人と比べると、自分はよい学習者であると思う。 | .75 | -.06 | .03 |
| 13 自分はよい成績をとると思う。 | .74 | .14 | -.05 |
| 8 自分は授業でうまくやれると思う。 | .66 | .21 | .11 |
| 2 他の人と比べると、自分は授業で学習する内容についてよく分かっていると思う。 | .62 | .14 | .02 |
| 6 授業で教えらるる内容を、自分は理解できると思う。 | .59 | .22 | -.13 |
| 11 授業で出された問題や課題を、自分はどうもこなせると思う。 | .58 | .12 | .07 |
| 16 自分の学習能力は、他の人に比べてすぐれたものである。 | .57 | -.09 | .04 |
| 4 授業で教えらるる内容を学ぶことは、自分にとって重要である。 | .07 | .75 | .05 |
| 15 授業で学んでいることが、自分にとって役に立つものであると思う。 | -.03 | .73 | -.11 |
| 21 学習内容を理解することは、自分にとって重要である。 | .01 | .70 | .05 |
| 5 授業で学習している内容が好きである。 | .21 | .48 | -.11 |
| 22 試験のとき、みじめな気持ちになる。 | .03 | -.10 | .69 |
| 12 試験のとき、不安な気持ちになる。 | -.02 | .09 | .61 |
| 20 自分は試験のことを、かなり心配している。 | .04 | .14 | .60 |
| 3 試験期間中は、とても緊張するので学習したことを思い出すことができない。 | .00 | -.03 | .49 |
| 固有値 | 5.70 | 2.44 | 1.57 |
| 寄与率 (%) | 33.53 | 14.37 | 9.23 |
| α 係数 | 0.88 | 0.78 | 0.71 |

Table 3 自己調整学習方略尺度の因子分析結果

| | 因子 I 自己調整学習 | 因子 II 注意集中 |
|---|----------------|---------------|
| 32 試験勉強をする時、繰り返し大切なことがらを思い浮かべて復習する。 | .76 | .12 |
| 38 理解できるように、それぞれ習ったことの要点をまとめる。 | .75 | .11 |
| 33 新しい課題をするのに、以前に学んだことを生かす。 | .66 | -.03 |
| 40 何かを読んでいる時、読んでいることと、自分がすでに知っていることを関係づけようとする。 | .64 | -.09 |
| 37 勉強内容を読む時、覚えられるように繰り返し心のなかで考える | .61 | -.03 |
| 30 する必要がなくても、練習問題をする。 | .61 | .21 |
| 23 試験勉強をする時、授業や本から手がかりを集めようとする。 | .60 | .01 |
| 24 宿題をする時、きちんと問題に答えられるように、授業で先生が言ったことを思い出そうとする。 | .60 | -.14 |
| 31 勉強する内容が退屈で面白くなくても、終わりまでやり続ける。 | .59 | .16 |
| 29 試験勉強をする時、できるだけ多くのことを思い出そうとする | .58 | -.16 |
| 28 たとえわからなくても、先生の言っていることをいつも理解しようとする。 | .57 | -.15 |
| 36 読んでいるとき1度中断して、読んだことを繰り返してみる。 | .48 | -.17 |
| 27 勉強する時、大事なむずかしい言葉を自分の言葉におきかえる。 | .45 | -.17 |
| 35 先生が話している時、他のことを考えて、実際に言っている事を聞いていないということがある。 | -.04 | .59 |
| 34 授業中、教科書を読んでいるとき、何のことが書かれていたのかわからないことがよくある。 | -.07 | .52 |
| 25 教科書を読む時、その中で最も大切なことが何であるかを読みとることは自分にはむずかしい。 | -.05 | .44 |
| 26 問題がむずかしい時、あきらめるか、かんたんなところだけをする。 | .12 | .42 |
| 固有値 | 5.94 | 1.91 |
| 寄与率 (%) | 32.99 | 10.61 |
| α 係数 | 0.89 | 0.60 |

Table 4 各変数の平均値, 標準偏差

| | 平均値 | 標準偏差 |
|--------|------|------|
| 学業的延引 | 3.40 | 0.79 |
| 自己効力感 | 2.35 | 0.73 |
| 内発的価値 | 3.05 | 0.81 |
| テスト不安 | 2.81 | 0.85 |
| 自己調整学習 | 2.76 | 0.68 |
| 注意集中 | 2.89 | 0.75 |

Table 5 各変数間の相関係数

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----------|---|--------|-------|-------|--------|--------|
| 1. 学業的延引 | — | -.38** | -.05 | .12* | -.28** | -.35** |
| 2. 自己効力感 | | — | .42** | .16* | .62** | .08 |
| 3. 内発的価値 | | | — | .28** | .53** | -.14** |
| 4. テスト不安 | | | | — | .26** | -.27** |
| 5. 自己調整学習 | | | | | — | -.05 |
| 6. 注意集中 | | | | | | — |

** $p < .01$

* $p < .05$

Table 6 学業的延引を目的変数とする重回帰分析

| 説明変数 | 学業的延引 |
|--------|--------|
| 自己効力感 | -.26** |
| テスト不安 | .13** |
| 自己調整学習 | -.20** |
| 注意集中 | -.29** |
| R^2 | .26 |

R^2 は修正済み決定係数

** $p < .01$

考 察

本研究は、これまで研究対象とされてこなかった高校生を対象にして学業的延引行動と動機づけ、学習方略の因果関係について検証を行うことを目的とした。その結果、学業的延引行動は自己効力感、自己調整学習方略、注意集中方略との間に負の相関、テスト不安との間に正の相関がみられた。これらの結果と重回帰分析の結果を併せて考察すると、自己効力感が高いほど、自己調整学習方略や注意集中方略を使用する者ほど、学業場面での延引傾向が低く、テスト不安が高い者ほど、延引傾向が高いということが明らかになったといえる。これは大学生を対象に行った従来の研究成果と、ほぼ同様の結果であった。

自己効力感が高く学習方略を適切に使用できる者は、学業課題を先延ばし（延引）することなく、やらねばならない課題に取り組むことができるのに対して、自己効力感が低く、学習方略を使用できない者は、なかなか課題に取り組むことができずに先延ばししてしまう傾向は大学生・高校生共通であるといえる。これまでの研究では自己効力感が高い学習者は、学習方略をよく使用する傾向にあることが明らかになっている（Pintrich & De Groot, 1990⁽¹⁵⁾; 伊藤・神藤, 2003⁽¹⁷⁾）。さらに学習方略を使用する者ほど課題先延ばしをしにくいということも示されている（藤田, 2010⁽⁴⁾）。先行研究と本研究結果とを関連づけて考察すると、動機づけ要因である自己効

力感が高い者ほど、学習方略をよりよく使用するので、先延ばしすることなく課題に取り組むが、自己効力感が低い者ほど、学習方略を使用しないので課題を先延ばししてしまうということがいえよう。

大学生と高校生の相違点としては、同じ尺度を用いて大学生を対象に調査した小川内・龍（2013）⁽¹⁰⁾の研究では、学業的延引行動とテスト不安との間に相関が認められなかったのに対して、本研究では正の相関が認められた点が挙げられる。大学生は試験に不安を感じていても課題の先延ばしに繋がらないが、高校生では試験不安が学習行動の先延ばしに影響するという結果になった。これは試験に対する認知が高校生と大学生では異なることを示唆するともいえる。高校では小テスト、中間、期末、学年末、模試、入試などさまざまな試験に取り組まねばならないためテスト不安を誘発し、学業的延引傾向が高まるのかもしれない。それに対して大学では入試のプレッシャーから解放され、前期・後期の定期試験のみに取り組めばよいこと、また科目によっては試験を実施せず、レポート提出等により単位認定がなされる等の理由によりテスト不安と学業的延引行動との関連がみられないのかもしれない。そういった理由により、高校生は試験が不安だと認知するほど、重要な学習課題の遂行を一時的または完全に回避したり逃避したりする傾向があるが、大学生では、試験を不安だと感じて、そのような傾向は見られないのであろう。しかし、これは推測

の域を出ないため、高校生と大学生の間で、なぜこのような差異が生じるのか、今後さらなる検討が必要である。

本研究の結果をまとめると、延引行動をしないためには、学校における学業課題に取り組むうえで、これだけのことのできるだろうという結果に対する期待である自己効力感を高めることや、適切な学習方略を使用することが大切であるといえる。学習につまずいている生徒に対して、学習内容を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。具体的には、学習の進捗状況のチェックによって自らが置かれた状況を理解させる、時間の管理について具体的な計画を立てて実行させるなどのほかに、学業場面において自己効力感が低く、学習内容を理解するための有効で具体的な方略を持たないために課題を先延ばしする生徒に対しては、具体的な学習方略を指導、支援することによって自己効力感を高めることができれば、延引（課題先延ばし）を克服することにつながると思われる。また試験に不安を感じている生徒に対しては声かけや励ましなどの個別の情動的支援によりテスト不安を軽減することができれば、延引行動の低減が可能となるであろう。

学校現場には、学習意欲の低い生徒、学業不適応の生徒、学校生活に熱意がない生徒、特別な支援を必要とする生徒など対応の困難なさまざまな生徒達が存在する。学校に在籍する生徒達は、一人ひとり異なっている。したがって一人ひとりの生徒がどのような援助・支援を必要としているのかを把握することが求められる。これを把握することにより教師の対応が具体的になるであろう。そういった中で本研究で使用した尺度を活用することにより、学業の延引傾向の高い生徒をいち早く把握することにつながり、個に応じた具体的な支援が可能になると思われる。教育実践における、この分野の今後の発展が期待される。

最後に今後の課題として4つの点を挙げておく。第1の課題は、研究結果の一般化の問題である。本研究における調査対象は水産科と総合学科の2学科からなる公立高等学校の生徒であったが、いわゆる進学校ではなかった。本研究は1つの高校の生徒を対象としており、この研究結果を一般化するには問題があるといえる。今後は学力等によって上位校、中位校、下位校に分けて、性差も踏まえたサンプリングを行うなど様々な高校のデータを収集して一般化を図る必要がある。

第2の課題は教育実践の問題である。本研究で明らかになったことを教育現場で適用するための具体的な方策を検討する必要がある。学習につまずいている児童・生徒に対して、教育現場の教師が適切な学習方略を指導・支援することが可能となるためには、自己効力感の形成につながる学習方略を特定する必要がある。自己効力

感、学習方略の関連について更なる詳細な検討が求められる。第3に動機づけ、学習方略以外の要因の問題がある。前述したとおり、延引（課題先延ばし）の原因として親の養育態度や自尊感情、否定的感情やストレスといった精神的不適応との関連が指摘されている。今後は児童・生徒を対象として、こういった要因と先延ばし行動との関連も検討していく必要がある。第4の課題は発達段階の問題が挙げられる。本研究では高校生を対象としたが、先延ばし行動が児童期から青年期にかけて幅広い年齢層で認められる行動であることから考えると、今後は小学生、中学生も含めた発達の見地からの詳細な検討が望まれる。

高校生における学業的延引行動の研究は、生徒の学習指導において適切な指導・援助を行ううえで必要不可欠な研究領域である。今後は最後に挙げた4つの課題を踏まえ、学業的延引行動の予防や改善に結びつく実践的な研究が望まれる。そのためには生徒の学業的延引傾向を把握し一人ひとりに応じた指導計画、指導方法を構築していく必要がある。この領域のさらなる実践的研究の蓄積が望まれる。

一文 献

- (1) Lay, C. H. At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, pp.474-495, 1986
- (2) Solomon, L.J. & Rothblum, E.D. Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, pp.503-509, 1984
- (3) 龍祐吉, 小川内哲生, 橋元慶男「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」『応用心理学研究』31, pp.89-97, 2006
- (4) 藤田正「メタ認知的方略と学習課題先延ばし行動の関係」『奈良教育大学教育実践センター研究紀要』19, pp.81-86, 2010
- (5) Wesley, J. Effect of ability, high school achievement, and procrastinatory behavior on college performance *Educational and Psychological Measurement*, 54, pp.404-408, 1994
- (6) Roig, M. & DeTommaso, L. Are college cheating and plagiarism related to academic procrastination? *Psychological reports*, 77, pp.691-698, 1995
- (7) Ferrari, J.R. & Olivetti, M.J. Parental authority and development of female dysfunctional procrastination. *Journal of research in Personality*, 28, pp.87-100, 1994
- (8) Lay, C., Edwards, J.M., Parker, J.D., & Endler, N.S. An assessment of appraisal, anxiety, coping, and procrastination during an examination period. *European Journal of Personality*, 3, pp.195-205, 1989

- (9) 藤田正「先延ばし行動と失敗行動の関連について」『奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要』14, pp.43-46, 2005
- (10) 小川内哲生, 龍祐吉「学業的延引行動に及ぼす動機づけ, 学習方略の影響」『尚綱大学研究紀要』45, pp. 85-94, 2013
- (11) 龍祐吉, 橋元慶男, 小川内哲生「自我状態の透過性調整力と学業的延引行動の関係」『交流分析研究』34, pp.58-63, 2009
- (12) 龍祐吉, 小川内哲生, 橋元慶男「小学生の学業的延引行動に及ぼす親の働きかけの認知と達成目標の影響」『日本教育心理学会第48回総会論文集』, p.295, 2006
- (13) 藤田正, 仲澤和真「中学生の学習課題先延ばし行動に及ぼす自己調整学習方略と達成目標の影響」『奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要』22, pp.101-106, 2013
- (14) Schouwenburg, H.C. Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. In J.R.Ferrari, J.Johnson, & W.G.McCown(Eds.), *Procrastination and task avoidance*, New York : Plenum Press, pp.71-96, 1995
- (15) Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp.33-40, 1990
- (16) 伊藤崇達「学業達成場面における自己効力感, 原因帰属, 学習方略の関係」『教育心理学研究』44, pp.340-349, 1996
- (17) 伊藤崇達, 神藤貴昭「中学生用自己動機づけ方略尺度の作成」『心理学研究』74(3), pp.209-217, 2003

— 謝 辞 —

本論文の作成にあたり, 貴重なご助言, ご指導を賜りました鳴門教育大学大学院の浜崎隆司教授に深く感謝申し上げます。また, 本研究の調査にご協力いただきました方々に心より御礼申し上げます。