

メタ認知的方略と学習課題先延ばし行動の関係

藤田 正

(奈良教育大学心理学教室)

A Study of the Relationship between Metacognitive Strategies and
the Academic Procrastination Behavior in College Students

Tadashi FUJITA

(Department of Psychology, Nara University of Education)

要旨：大学生のメタ認知的方略と学習課題先延ばし行動との関係を明らかにするために、大学生161名を対象に、自己調整学習方略尺度と学習課題先延ばし傾向尺度(「課題先延ばし」と「約束への遅延」より構成)を実施した。自己調整学習方略尺度25項目について因子分析を行った結果、「努力調整・モニタリング方略因子」と「プランニング方略因子」の2因子が抽出された。変数間の関係を調べるために相関を検討した。その結果、「努力調整・モニタリング方略因子」は、「課題先延ばし」と「約束への遅延」の両方と有意な負の相関が見られた。また、「プランニング方略因子」は、「課題先延ばし」との間にのみ有意な負の相関がみられた。これらの結果から、自己調整学習方略を構成する2つのメタ認知的方略が先延ばし行動に影響していることが明らかになった。

キーワード：自己調整学習 self-regulated learning、
メタ認知的方略 metacognitive strategies、
学習課題先延ばし行動 academic procrastination behavior

1. はじめに

私たちが日常生活でよく経験する行動に、やらなければならない課題や仕事になかなか取りかかれない、決められた期日・時間までに課題を完成したり、提出したりできないといった先延ばし行動がある。大学生では、学習領域における課題先延ばし行動が一般的によく見られる行動であることが指摘されている(Ellis & Knaus, 1977; 亀田・古屋, 1996; 向後, 2003; 藤田・岸田, 2006)。

先延ばし行動の定義に関して、Solomon & Rothblum (1984)は、先延ばしとは「主観的な不安や不快感を経験する時点まで、不必要に課題を遅らせる行為である」と定義しているが、Tuckman & Sexton(1989)は、「自己コントロール下での活動を一時的または完全に回避あるいは延期する傾向」、亀田・古屋(1996)は、「自己のコントロール下にあり、主観的に重要であると思われる課題の遂行を、一時的または完全に回避したり、そのことから逃避すること」と定義している。定義において共通しているのは、少なくとも、行為者がやろうと思えばできるはずのことを「不必要」に先延ばしてしていることを自覚しているような行動

である(宮元, 1996)。

大学生の先延ばし行動の理由の大部分が、学習・遂行達成への不安、完全主義、自信の欠如といった「失敗への恐れ(fear of failure)」に関係していることが指摘されている。さらに、先延ばし傾向の高い人は、「失敗への恐れ(fear of failure)」を反映するパーソナリティ要因として概念化された特性不安や抑うつが高いことや自尊感情が低いことなどが指摘されている(Beswick, Rothblum & Mann, 1988; Schouwenburg, 1992; Solomon & Rothblum, 1984)。

大学生の学習活動においては、自分の意志で計画を立てて学習を進めていく状況が多くなる。したがって、学習活動を始めとして、さまざまな活動面において自己統制力を習得しておくことは教育目標にもなる。

向後・野嶋(2004)は、e-learningにおけるドロップアウトと先延ばし行動との関係を検討した。e-learningでは、決まった時間が定められておらず、学習者が自己制御し自分でペースを作って学習しなければならない。従って、自分のペースを作ることができず、学習を先延ばしにしてしまうと、学習そのものに影響する場合もある。学習者の先延ばし傾向が、e-learningコースの成績にどのように影響するかを検討した

結果、不合格群は合格群よりも高い先延ばし傾向得点を示すことが明らかにされた。このことは、あらかじめ学習者の先延ばし傾向を測ることにより、ドロップアウトを少なくするような介入を適宜導入することで、ドロップアウトを減らすことができる可能性を示唆している。また、先延ばし傾向と成績の間には明確な相関はなかった。このことは、先延ばし傾向がたとえ高くてもコースの設計と教授者の援助によって、最後まで学習を進めることができれば、よい成績が取れるという可能性があることを示唆している。

e-learningに必要とされる、学習者の自己制御力と自分のペースを作るという時間管理能力に関する要因として自己調整学習が考えられる。Zimmerman(1986, 1989)によれば、自己調整学習は、学習者が能動的に自己の学習過程に関わっている程度であり、メタ認知・動機づけ・行動の3側面が関係していると述べている。また、佐藤・新井(1998)は、自己調整学習について学習を効率よく行うために学習方略の選択や使用を学習者自身が調整して進めていく学習であると述べている。

このような自己調整学習を学習者が進めていく際に使用される方略が自己調整学習方略である。自己調整学習方略の分類に関しては、たとえば、モニタリングやプランニングなどの「メタ認知的学習方略」や、精緻化、リハーサル、体制化などの「認知的学習方略」がそれに該当する(藤田・岩田, 2001; 伊藤, 2009)。これらの自己調整学習方略の構成要因とされるモニタリングやプランニングが、e-learningに必要とされる自己制御力、時間管理能力に該当すると考える。したがって、先延ばし行動と自己調整学習の間にも何らかの関係があることが示唆される。

Wolters(2003)は、自己調整学習の視点から先延ばし行動を検討した研究が少ないことを指摘し、大学生を対象にこれらとの関係について検討を行っている。その結果、Wolters(2003)は、先延ばしをする傾向のある学生が、自己調整学習を行い先延ばしをしない学生とは対照的な特徴を示すということを指摘した。自己調整学習者は、様々な認知的方略に関する豊富な知識やスキルを所有し、メタ認知的にも熟達しており、さらに高い自己効力感や目標達成志向を含む適応的な動機づけ信念や態度を示すなどの特性を持っている。それに対して、先延ばし行動を頻繁に行う学生には、これらの特性が欠けていることを明らかにしている。

さらに先行研究において、修了試験のための学習に対する大学生の時間管理と先延ばしとの間に負の相関が見出されていることや(Lay, 1992)、先延ばし行動者が先延ばししない人よりも時間管理方略をあまり使用しないことが指摘されていることから(Lay & Schouwenburg, 1993)、時間管理方略であるプランニングが含まれるメタ認知的方略と、先延ばし行動との

間には負の相関が見出せることを予想したが、これらとの関係は検討されてはいなかった。そのためWolters(2003)では動機づけ信念に加え、認知的・メタ認知的学習方略と先延ばし行動との関係についても調査が行われた。調査の結果から、学習方略についてはメタ認知的学習方略と先延ばし行動との間に負の相関を見出している。関係の見られたメタ認知的学習方略とは、学習を効果的かつ効率的に行うにあたって必要となる学習方略であり、自己調整学習を行うにあたって要となる学習方略である。

Wolters(2003)では、自己調整学習におけるメタ認知的方略と先延ばし行動との間に関係があることを見出すことができたが、問題点として、メタ認知的方略の下位因子と先延ばし行動との関係までは調査できていないことが挙げられる。先にも述べたが、メタ認知的方略には、構成要因としてプランニングやモニタリングなどが含まれる。学習場面における先延ばし行動をより深く解明していくにあたって、メタ認知的方略の構成要因と先延ばし行動との関係を検討することが必要であると考えられる。

ところで、自己調整学習方略の構成因子を検討しようとして試みた先行研究に、Pintrich & DeGroot(1990)や藤田・岩田(2001, 2002)などが挙げられるが、いずれの研究においても結果的にはメタ認知的方略(自己調整)は1因子構造となっている。Pintrich & DeGroot(1990)では、記憶方略などの認知的学習方略も含めて使用頻度を評定させ、因子分析を行っている。その結果、自己調整学習方略を構成する因子として、「自己調整」と「認知的学習方略」の2因子が抽出されている。

そこで本研究では、自己調整学習の要となるメタ認知的方略に焦点をあてることにした。藤田・岩田(2001)における自己調整学習方略の分類基準を参考に、大学生の実態には合わないと考えたHelp-Seeking方略を除き、モニタリング方略・プランニング方略・努力調整方略・学習目標設定の4因子を想定して大学生の実態にあった自己調整学習方略を測定するための尺度をまず作成する。さらに、自己調整学習方略尺度における下位因子が先延ばし行動と、どのような関係を示すのかについて検討することを目的とした。

2. 方法

2.1. 調査対象

調査対象は、4年制大学生161名(男子44名、女子117名)で、平均年齢は18.99歳($SD = 1.13$)であった。

2.2. 調査尺度

1) 課題先延ばし行動測定尺度: 藤田(2005)によって作成された課題先延ばし行動測定尺度を用いた。項

目は「課題先延ばし」因子(項目例:ギリギリまで物事に取りかかることを延ばす。)9項目、「約束事への遅延」因子(項目例:約束やミーティングの時間に、よく遅れる。)4項目、合計13項目から構成されている。回答は「非常にある」(5点)から「全くない」(1点)の5段階評定である。この尺度では得点が高いほど、先延ばし傾向が高いことを示している。

2) 自己調整学習方略尺度:藤田・岩田(2002)が作成した小学生用の学習方略の項目を参考に、大学生の実態に合うように表現の改変、質問項目の追加を行って作成した。モニタリング方略、プランニング方略、努力調整方略、学習目標設定に関する項目から構成されている。モニタリング方略とは、学習者が自己を客観的にチェック、理解する方略であり、7項目から成る。プランニング方略とは、計画を立てて学習に取り組む方略であり、6項目から成る。努力調整方略とは、学習に対する意欲を調整するための学習方略であり、7項目から成る。学習目標設定とは、学習する際に目標を設定する方略であり、5項目から成る。回答は「非常によく当てはまる」(5点)から「全く当てはまらない」(1点)の5段階評定であり、得点が高いほど自己調整学習方略を頻繁に使用していることを示す。

2.3. 手続き

これら2つの尺度で構成された質問紙を用いて授業中に集団調査を行った。「このアンケートは、みなさんの学習時に関することを尋ねるものであり、データは統計的に処理し、成績に関係することは一切ありません。ですから、思うまま、感じるままにお答え下さい」と教示した。

3. 結果

3.1 自己調整学習方略尺度の因子分析

自己調整学習方略尺度全25項目のうち、得点の分布に偏りがある項目と、尺度の合計得点と相関が低く項目として識別力の低いと考えられる2項目を除く計23項目について、主因子法バリマックス回転による因子分析を行った。表1は、因子分析の結果を示したものである。項目には、いずれかの因子への負荷量が.40以上であることと、他因子への負荷量が.20未満である条件を満たす12項目を採用した。

因子分析の結果、2因子が抽出された。第1因子は7項目からなり、努力調整方略の項目に負荷が最も大きく、次いでモニタリング方略の項目に負荷が大きいので「努力調整・モニタリング方略」因子と命名した。第2因子は5項目からなり、プランニング方略の項目に負荷が大きいので「プランニング方略」因子と命名した。

次に、自己調整学習方略尺度の内的一貫性を調べる

ためにクロンバックの係数を算出した。その結果、クロンバックの係数は、尺度全体で.73、「努力調整・モニタリング方略」因子で.73、「プランニング方略」因子で.73となり、いずれも比較的高い値を示しており、尺度に内的一貫性があることが明らかになった。

表1 自己調整学習方略尺度
(バリマックス回転、N = 161、 $\alpha = .73$)

質問項目	抽出因子		共通性
	1	2	
第1因子 努力調整・モニタリング方略($\alpha = .73$)			
学習内容が難しくても、自分に必要だと思いながら頑張る。	.67	0.02	.45
後で困らないように講義の内容をしっかりと聞く。	.64	-0.05	.41
勉強している途中でそれまでの学習内容について復習する。	.55	-0.07	.31
苦手な授業であっても良い成績を得ようと努力する。	.53	0.10	.29
何を求められているのか考えてから課題をする。	.51	0.17	.28
よく分かっているところとそうでないところを探しながら勉強する。	.45	0.16	.23
難しい学習に取り組む前に基礎が分かっているか確認する。	.41	0.14	.19
第2因子 プランニング方略($\alpha = .73$)			
1日にどれくらい学習するのか考えてから取り組む。	0.11	.74	.56
試験勉強の前には計画を立てる。	0.01	.65	.43
勉強は時間を決めてする。	0.17	.64	.43
自分のできる範囲を考えながら勉強する。	0.01	.55	.30
勉強をした後に何か楽しいことができると思うやる気が出る。	0.08	.43	.19
寄与率	17.59 16.24		

3.2 尺度間の相関

表2は、課題先延ばし傾向測定尺度と自己調整学習方略尺度との相関を示したものである。自己調整学習方略における努力調整・モニタリング方略については、課題先延ばし因子($r = -.25, p < .01$)と、約束事への遅延($r = -.20, p < .05$)の両方において有意な負の相関が見られた。これらの結果は、努力調整・モニタリング方略を使用する程度が高いほど、先延ばし行動をしにくいことを表している。また、プランニング方略においては、課題先延ばし因子($r = -.27, p < .01$)との間にも有意な負の相関が見られた。この結果は、プランニング方略を使用する程度が高いほど、課題先延ばしをしにくいことを表している。

表2 自己調整学習方略と先延ばし行動との相関

	努力・モニ	プランニング	全体
課題先延ばし	-.25**	-.27**	
約束への遅延	-.20*	-.04	
全体			-.32**

* $p < .05$ ** $p < .01$

3.3 自己調整学習と先延ばし行動の重回帰分析

自己調整学習方略の使用が先延ばし行動にどのような影響をあたえるのかをさらに検討するため、相関係数が有意になった関係について、課題先延ばし因子を目的変数とし、努力調整・モニタリング方略とプランニング方略を説明変数とする重回帰分析を行った。そ

の結果、標準偏回帰係数は努力調整・モニタリング方略が $= -.20, p < .01$ 、プランニング方略が $= -.24, p < .01$ となり、この結果から、努力調整・モニタリング方略、プランニング方略共に課題先延ばしに影響を与えていることが明らかとなった。

次に、約束事への遅延因子を目的変数とし、努力調整・モニタリング方略とプランニング方略を説明変数とする重回帰分析を行った。その結果、標準偏回帰係数は努力調整・モニタリング方略が $= -.20, p < .01$ 、プランニング方略が $= 0.00, ns$ となり、約束事への遅延に対しては、努力調整・モニタリング方略のみが影響を与えていることが明らかとなった。

4. 考 察

4.1. 自己調整学習方略尺度について

Pintrich & DeGroot (1990) では、自己調整学習方略を構成する因子として2因子を見出したが、メタ認知的方略に該当する因子は「自己調整」と命名された1因子のみであった。また、藤田・岩田(2001, 2002)の研究においては、自己調整学習方略について自由記述質問紙を用いて調査し、その結果を「モニタリング方略、プランニング方略、努力調整方略、学習目標設定、Help-Seeking方略」の5つに分類していたが、因子分析の結果、自己調整学習方略は1因子構造となった。

いずれの研究においても、自己調整学習方略を構成する項目の中には、モニタリング方略やプランニング方略などのメタ認知的学習方略に該当する項目が含まれていたが、異なる因子として抽出されることはなく、1因子構造であった。そこで本研究では、認知的方略は含まず、メタ認知的学習方略を中心に、多因子構造からなる自己調整学習方略尺度の作成を試みた。本研究では、自己調整学習方略の下位因子としてモニタリング方略、プランニング方略、努力調整方略、学習目標設定の4因子を想定していたが、因子分析の結果は、自己調整学習方略は2因子構造となった。第1因子は、「努力調整・モニタリング方略」と命名した。「努力調整・モニタリング方略」は、因子分析前に想定していた努力調整方略とモニタリング方略の項目から主に構成されていた。1項目のみ学習目標設定の項目が含まれていたが、「苦手な授業であっても良い成績を得ようと努力する」という項目であり、「苦手でも自分にとって満足のいく成績を取りたい」という意欲を示す要素が、学習意欲を調整する努力調整方略に結びついたのではないかと考えた。第2因子は「プランニング方略」と命名した。「プランニング方略」は5項目のうち3項目が、因子分析前に想定していたプランニング方略から構成されている。残りの2項目は、因子分析前にはモニタリング方略と努力調整方略に分類されていた項目であるが、学習計画の見通しや、学習後の

予定を立てるといった時間的な意味を含む項目であるので、因子命名に問題はないと考えた。

本研究では、メタ認知方略の構成要因をより詳細に検討するために、認知的学習方略に関係する項目を含まずに尺度を作成し、検討した。結果としては、「努力調整・モニタリング方略」と「プランニング方略」の2因子からなる自己調整学習方略尺度を作成することができた。

因子分析前には別々の因子として区別していたモニタリング方略と努力調整方略が因子分析後には1つの因子として結びついてしまった。その要因として、2因子の定義の区別が曖昧であったことが考えられる。モニタリング方略の定義として、「学習者が自己を客観的にチェック、理解する方略」、努力調整方略の定義として「学習に対する意欲を調整するための学習方略」と述べたが、どちらの定義も意味が広く、因子分析前の「努力調整方略」の質問項目の中には「後で困らないように講義の内容をしっかりと聞く」や「学習内容が難しくても、自分に必要だと思いながら頑張る」など、モニタリング方略とも考えられる項目が含まれている。よって尺度作成時の因子間の定義の曖昧さが、因子同士を結びつける結果となったと考えられる。

4.2. 自己調整学習方略と先延ばし行動との関係について

Wolters (2003) では、自己調整学習方略の使用と先延ばし行動との間に負の相関を見出していた。本研究では、自己調整学習方略における「努力調整・モニタリング方略」と「プランニング方略」と先延ばし行動との関係について検討した。尺度間の相関からは、先延ばし行動のうちの「課題先延ばし因子」については、「努力調整・モニタリング方略因子」と「プランニング方略因子」の両因子との間に有意な負の相関が見られた。また、「約束事への遅延因子」については、「努力調整・モニタリング方略因子」との間のみ有意な負の相関が見られた。これらの結果と重回帰分析の結果を併せて考察すると、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をしにくいということを表している。

このように、本研究の結果は、Wolters (2003) の結果を支持するとともに、新たに自己調整学習方略を構成するメタ認知方略を構成する要因との関係についても明らかにすることができた。

ところで、課題先延ばし因子は、努力調整・モニタリング方略とプランニング方略の両因子との間に関係が見られた。しかし、約束事への遅延因子は努力調整・モニタリング方略因子との間のみ関係が見られ、プランニング方略因子との間には関係がみられなかった。期日を守っているか否かを測定する約束事への遅延因子と、学習場面での計画性を測定するプランニン

グ方略因子との間には、何らかの関係が見られるのではないかと考えられたが、相関関係は見られなかった。

この結果には、約束事への遅延因子の項目内容が関係しているのではないかと考える。約束事への遅延因子の尺度項目は全4項目であり、「約束やミーティングの時間に、よく遅れる」、「部活の約束や課外活動の待ち合わせには十分に余裕を持って行く」、「図書館で借りた本は期日までに返すように気をつけている」、「授業は時間通りに行く」の4項目からなる。いずれの項目も期日や時間に関係しているが、計画性を問うものではない。約束事や期限へのだらしのなさ、時間を守ろうとする気持ちの少なさを問う項目内容である。よって、計画性を問うプランニング方略因子との間には相関が見られなかったと考えられる。

一方、努力調整・モニタリング方略因子との間に相関が見られたが、この結果は、努力調整・モニタリング方略因子の中の学習に対する意欲の調整という要素が約束事への遅延因子との間に関係性をもたらしたと考えられる。

さらに、結果の分析では取りあげなかったが、自己調整学習方略2因子と先延ばし行動の交互作用についても検討した。結果について若干紹介する。被験者を努力調整・モニタリング方略の得点の高低とプランニング方略の得点の高低の組み合わせによる4群に分け、先延ばし行動得点を比較した。分散分析の結果からは、「課題先延ばし」と「約束事への遅延」のいずれに対しても、自己調整学習方略2因子の交互作用は見られなかった。この結果から、自己調整学習方略の両因子を加算的に使用することが必ずしも先延ばし行動を抑制するわけではないことを示していると言える。つまり、課題先延ばし行動に関しては、努力調整・モニタリング方略、もしくはプランニング方略のいずれかの方略を使用していれば、先延ばし行動が抑制されるということを示唆している。

本研究の結果をまとめると、自己調整学習方略は2因子構造であり、努力調整・モニタリング方略因子と、プランニング方略因子から成ることが新たに明らかとなった。さらに、努力調整・モニタリング方略・プランニング方略共に課題先延ばしと関係していることが明らかになった。したがって、課題先延ばし行動をしないためには、学習に対する意欲を調整し、自己を客観的に見つめる努力調整・モニタリング方略を使用することや、計画を立てて学習に取り組むプランニング方略を使用することが大切であると結論できる。

今後e-learningを活用した学習環境が増えてくることが予想されるので、学生への指導・助言を行う際に、学習課題への着手の遅れや、課題完成、提出への遅れを予防する手立てを考える資料として役立つものと思われる。

5. 引用文献

- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. 1988
Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217.
- 藤田正 2005 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, 43-46.
- 藤田正・岩田充宏 2001 小学生の自己調整学習に関する研究 奈良教育大学教育研究所紀要, 37, 55-64.
- 藤田正・岩田充宏 2002 小学生の自己調整学習に関する研究() 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, 11, 63-68.
- 藤田正・岸田麻里 2006 大学生における先延ばし行動とその原因について 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, 15, 71-75.
- 伊藤崇達 2009 自己調整学習の成立過程 学習方略と動機づけの役割 北大路書房
- 亀田有美・古屋健 1996 学業場面における大学生の遅延傾向に関する基礎的研究 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編 45, 353-364.
- 向後千春・野嶋栄一郎 2004 eラーニングにおける先延ばし傾向とドロップアウトの関係 日本教育工学会第20回全国大会講演論文集, 997-998.
- Lay, C. 1992 Trait procrastination and the perception of person-task characteristics. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 483-494.
- Lay, C., & Schouwenburg, H. 1993 Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 647-662.
- 宮元博章 1997 遅延傾向に関する研究(1) 遅延傾向尺度の作成、行動遂行に関する態度、特性および方略との関係 兵庫教育大学研究紀要 17, 25-33.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. 1990 Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- 佐藤純・新井邦二郎 1998 学習方略の使用と達成目標及び原因帰属との関係 筑波心理学研究, 20, 115-124.
- Schouwenburg, H. C., 1992 Academic procrastination Theoretical notions, measurement, and research. In J. R., Ferrari, J. L., Johnson, W. G., McCown, & Associates(Eds.) *Procrastination and Task Avoidance*, N. Y. Plenum Press
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. 1984 Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlated. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.

- Tuckman, B. W., & Sexton, T. L. 1990 The relation between self-beliefs and self-regulated performance, *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 465-472.
- Wolters. C. A. 2003 Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective, *Journal of Educational Psychology* 95, 179-187.
- Zimmerman, B. J. 1986 Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313.
- Zimmerman, B. J. 1989 A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

【付記：調査の実施とデータの分析に際しては、山田奈緒子さんの協力を得た。記して感謝の意を表します。】