

学業達成に影響を及ぼす認知的方略 —防衛的悲観主義と方略的楽観主義—

筑波大学人間系 外山 美樹

The influences of cognitive strategies on academic achievement: Defensive pessimism and strategic optimism

Miki Toyama (*Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan*)

The purposes of this study are to examine the roles of cognitive strategies on academic performance in both defensive pessimists (college students who recognize positive past experiences but have low expectations for future outcomes) and strategic optimists (college students who generally acknowledge positive past experiences and expect positive outcomes in the future), and to describe defensive pessimism as a distinctive type. The findings indicate that the processes of academic achievement differ between defensive pessimists and strategic optimists. More specifically, while defensive pessimists tend to employ many meta-cognitive strategies, which lead to high academic achievement, in contrast, strategic optimists tend to maintain their high academic achievements because they devote much time to studying. Moreover, by describing defensive pessimism as a distinctive achievement strategy, it is also possible to identify further differences between low and high defensive pessimists in terms of being learning avoidant.

Key words: defensive pessimism, strategic optimism, cognitive strategies, academic achievement, college students

近年、防衛的悲観主義 (Defensive Pessimism) に関する研究が活発である (Elliot & Chursh, 2003)。防衛的悲観主義が注目されている理由の1つには、物事を“悪い方に考える”ことで成功している適応的な悲観者、すなわち防衛的悲観主義者の存在によって、これまで精神的不健康やパフォーマンスの低下に直結していると指摘されていた悲観主義が、肯定的に作用する場合もあることを実証したことが挙げられよう。とかく、悲観性の高い日本人 (Markus & Kitayama, 1991) においては、防衛的悲観主義が適用可能性の高い概念であると考えられる (Chang & Asakawa, 2003)。

防衛的悲観主義は“過去の似たような状況において良い成績を修めていると認知しているにも関わらず、これから迎える遂行場面に対して低い期待をもつ認知的方略”と定義される (Norem, 2001)。いわゆる一般

的な悲観主義 (Norem は “Realistic Pessimism” と呼んでいる) とは、過去の成功体験を否定しないことや、将来のパフォーマンスに対してネガティブな認知のみならずポジティブな認知も行うことから、その特徴を異にする。つまり、防衛的悲観主義者は、これから遭遇する問題解決場面について、成功をも含めた起こりうるすべての可能性について広く考えをめぐらせたり、メンタルリハーサルを行ったりすることによって、高いパフォーマンスを示すのである。

また、防衛的悲観主義の概念を提唱した Norem (2001) は、防衛的悲観主義とは対照的な概念として方略的楽観主義 (Strategic Optimism) を位置づけ、方略的楽観主義を“過去の高いパフォーマンスに対する認知と一致した高い期待をもつ認知的方略”と定義した。方略的楽観主義者は、将来の課題のことをポジティブにもネガティブにも熟考しないことに

よって成功するのだという (Norem & Chang, 2002; Norem & Illingworth, 1993; 外山, 2005)。以降, Norem は“方略的楽観主義”と“防衛的悲観主義”を対比させる形で, 両者の認知的方略のメリットとコストに焦点を当て, それぞれの認知的方略がどのような心理的文脈において利用されるのかを検討している。

これまでの研究知見より, 防衛的悲観主義者は方略的楽観主義者に比べて, これから行う課題の成績への期待および統制感では低かったものの, 実際の課題の成績においては両者で差が見られないこと (Norem & Cantor, 1986), 防衛的悲観主義者が, 将来の課題に対して悲観的になることで課題に対する対応策を十分に考え, その結果, 高いパフォーマンスを示すのに対して, 方略的楽観主義者は, 将来の課題のことをあまり考えたり悩んだりしないことによって成功すること (Norem & Chang, 2002; Norem & Illingworth, 1993; 外山, 2005) などが明らかになっている。

このように, Norem が“防衛的悲観主義”の概念を提唱するや否や, Norem の主張は大きな反響を呼び, それを支持する形での研究が数多く見られている (Martin, Marsh, Williamson & Debus, 2003; Sanna, 1996, 1998)。他方, 反論 (Cantor & Norem, 1989; Covington, 2000) も提出され, 防衛的悲観主義に関する研究は, 今後さらに発展が望まれる研究分野のひとつとなっている。

本研究の目的の1つ目は, 学業達成に影響を及ぼす認知的方略の機能について検討することである。既述した通り, 防衛的悲観主義と方略的楽観主義は, パフォーマンスを高める認知的方略であることが示されているが, なぜ, これら認知的方略が高いパフォーマンスを示すのか, そのメカニズムについてはこれまで組織的に検討されていない。そこで本研究では, 認知的方略の違いによって, 学業達成に影響を及ぼすと考えられる要因 (達成目標, テスト前における不安, 方略) に違いが見られるのかどうかを探索的に検討する。また, これまでの先行研究 (Norem & Illingworth, 1993; Spencer & Norem, 1996; 外山, 2005) の知見を踏まえ, 防衛的悲観主義者と方略的楽観主義者とは, 成功につながる目標の追求の仕方に違いが見られることが考えられる。そこで, 本研究では, 認知的方略の違いによって, 学習という目標の追求の仕方, すなわち方略 (メタ認知方略, セルフ・ハンディキャップ方略) が学業達成に及ぼす影響において異なるのかを検討することにした。

本研究の目的の2つ目は, 探索的にではあるが, 防衛的悲観主義のタイプ化を試みることである。

Elliot & Church (2003) によれば, 防衛的悲観主義にはいくつかのタイプが存在し, タイプによってパフォーマンスや精神的健康への影響が異なる可能性を示唆している。しかし, これまで防衛的悲観主義をタイプ化して検討した研究は, 筆者が知る限り見当たらない。そこで, 本研究では, 達成目標によって防衛的悲観主義をタイプ化することにした。達成目標は, 認知的方略が学業達成へ影響を及ぼす際の重要な要因の1つと考えられている (Elliot & Church, 2003)。

さて, 達成目標理論 (Dweck & Leggett, 1988) では, 生徒が学習に対してもつ目標を, 学習や理解を通じて能力を高めることを目標とする習得目標 (learning goal) と他者との相対的比較によって高い能力や評価を獲得することを目標とする遂行目標 (performance goal) の2つに大別している。さらに近年では, 習得や評価に対する接近・回避の次元を取り入れた2×2の達成目標モデルが提唱されている (Elliot & McGregor, 2001)。このモデルに従うと, 達成目標は習得接近目標 (“わかるようになりたいから”など), 習得回避目標 (“わからないのが嫌だから”など), 遂行接近目標 (“良い成績がとりたいから”など), そして遂行回避目標 (“無能だと周りに思われたくないから”など) の4つに分類されることになる。本研究では, この4つに分類される達成目標の観点から防衛的悲観主義をタイプ化し, 防衛的悲観主義のタイプによって学業達成へ及ぼす影響の違いが見られるのかどうかを検討する。

方 法

調査参加者

大学2, 3年生269名 (男子188名, 女子81名) が調査に参加した。すべて, 著者自身が担当する教職科目である“教育心理学”(2クラス)の受講者である。欠損値の処理においては, 分析ごとに欠損値データを除外する方法を用いた。

実施手続き¹⁾

以下の質問紙が, 学期末テストの3週間前 (T1)

- 1) 質問紙を実施するにあたって, 調査に同意した者のテスト得点や学習時間が使用されること (全体の傾向を把握するためのデータとして扱われ, 研究の目的以外に使用されることはないこと), 調査への協力は強制でないこと, 回答したくない場合には, いつでも回答を中断することができること, などをフェイスシートに記入し, 口頭でも説明した。また, フェイスシートにある学籍番号の記入をもって, 調査に同意したものとみなすことをフェイスシートに示し口頭でも説明した。

に集団形式で実施された。なお、“状態不安尺度”に限っては、学期末テストの3週間前(T1)と学期末テストの2～3日前(T2)の2回にわたって実施された。

質問紙

下記の尺度を使用した。

認知的方略尺度 Norem (2001) の防衛的悲観主義を測定する尺度(The Revised Defensive Pessimism Questionnaire; DPQ)を翻訳したものを使用した。判別項目1項目を含む計13項目から構成されている。日本語訳にあたっては、Hosogoshi & Kodama (2005) の日本語版対処的悲観性尺度(J-DPQ)を参考にした。DPQならびにJ-DPQは、“ベストを尽くしたい状況やうまく成功したい状況”が設定されているが、本研究では学業場面を想定し、7段階評定で回答を求めた。

状態不安尺度 清水・今栄(1981)の状態-特性不安検査(State-Trait Anxiety Inventory; STAI)日本語版を用いた。この尺度は、状態不安を測定する尺度と、特性不安を測定する尺度の2つから構成されているが、本研究では、今現在どのくらい不安を感じているのかを測定する状態不安尺度を用いた。20項目から成り、4段階評定である。

達成目標尺度 習得接近目標(“授業中は、できるだけたくさんのことを勉強したい”など)、遂行接近目標(“他の学生より良い成績や評価をとることは、自分にとって大切なことです”など)、そして遂行回避目標(“他の学生より、テストやレポートで、悪い成績や評価をとらないようにしたい”など)に関しては、田中・山内(2000)の目標志向尺度の中から、各下位尺度の因子負荷量の高いものから4項目を選んで使用した。習得回避目標²⁾(“できるだけ努力しないで、大学の定期試験を受けようとする”など)については、三木・山内(2005)の達成目標志向尺度の課題回避目標志向下位尺度の中から、因子負荷量の高い4項目を使用した。両尺度ともに、小・中学生を対象にした尺度であることから、本研究においては大学生用に表現を多少改めた。4つの下位尺度各4項目の計16項目から成り、6段階評定で回答を求めた。

セルフ・ハンディキャップ尺度 沼崎・小口

(1990)のセルフ・ハンディキャッピング尺度を用いた。23項目から成り、6段階評定である。項目例としては、“失敗すると、すぐ状況のせいにしたくなる”がある。

メタ認知尺度 市原・新井(2006)のメタ認知尺度を用いた。9項目から成り、6段階評定である。項目例としては、“勉強を始める前に、これから何をどうやって勉強するかを考える”、“勉強する時は、大切なところはどこかを考えながら勉強する”がある。

勉強に対する重要性 “教育心理学”の教科を勉強することが自分にとって重要であるのかどうかを6段階評定(“1・・・全然重要でない”-“6・・・非常に重要である”)で回答を求めた。

将来のテストの予想点数 学期末に実施される“教育心理学”のテストが何点くらいだと思うのかを記述させた(可能得点範囲は0-100点)。

学業成績

学業成績は、学期末に実施された“教育心理学”のテスト得点を用いた。可能得点範囲は0点から100点であった。なお、分析にはクラスごとに平均0、標準偏差1に標準化した得点を用いた。

学習時間

“教育心理学”の授業では、e-Learning システム WebClass を導入した授業を行っていた。e-Learning システムとは、インターネット機能を利用した教育(学習)システムであり、学生はインターネットを使用して、授業の復習といった自学自習をすることが可能である。本研究では、テスト対策問題として筆者が作成した“自己学習教材”³⁾を使ってインターネットで学習した時間を学習時間の指標として用いた。

結果と考察

認知的方略尺度の因子分析

“認知的方略尺度”の判別項目を除く12項目において、最尤法による因子分析を行った。初期解にお

2) 習得回避目標とは、既述した通り、習得しないのが嫌だから勉強するというものであるが、この習得回避目標に至っては、ほとんど研究されていないのが現状である。そのため、本研究においては、習得回避目標の代わりに課題回避目標を用いることにした。

3) 定期テストの3週間前に、テスト対策問題として380問題(14領域あり、各領域ごとに20～30問)を用意した。学生は、インターネットを使用して、適宜テスト対策問題に取り組んだ。各領域ごとに、結果はすぐに学生にフィードバックされるため、自身がどこを間違えたのを確認したり、習熟度を確認することができる。また、各問題にはそれぞれ解説もついているので、解説をみながら復習することができる。

ける因子の固有値の減衰状況（第1因子から順に、2.90, 2.11, 1.25, 0.97・・・）ならびに解釈可能性から判断して、2因子を抽出した。これらの因子に対してプロマックス回転を施した。Table 1には、回転後の因子パターン、各質問項目の平均値ならびに標準偏差が示されている。

第1因子には、その状況において自分の目的を達成できなくなるのではないかとよく心配になる、もしもその状況で大きな失敗をしたらどんな気持ちになるかをよく想像する、などの項目が高い負荷量を示していることから「悲観的認知」と命名した。第2因子には、その状況ではどれくらい大きな成功をする可能性があるかを考えることがよくある、もしもその状況でとてもうまくやれたらどんな気持ちになるかをよく想像する、などの項目が高い負荷量を示していることから「楽観的認知」と命名した。

因子分析の結果に基づき、各因子に高い負荷量(.40以上)を示す項目(Table 1の枠で囲まれた項目)で下位尺度を構成した。なお、「たぶんうまくやれると思っはいても、最悪な場合を考えてその状況にのぞむ」ならびに「その状況で自分の評価が悪くなる場合を考えると、私はそうならないように準備する」の2項目においては、どちらの因子にも高い負荷量(.40以上)を示さなかったことより、尺度項目からは除外することにした。

次に、尺度の内的一貫性を検討するため、それぞれ Cronbach の α 係数を算出したところ、悲観的認知で .72、そして楽観的認知で .70であり、概ね満足

し得る内の一貫性が認められた。なお、下位尺度間の相関係数(Pearsonの積率相関係数)を求めたところ、有意な相関関係は認められなかった(.10, *n.s.*)。

群の設定

まず、調査参加者をいくつかの群に分けるために、判別項目(“過去の同じような状況では、だいたい私はちゃんとうまくやってきた”), 悲観的認知, そして楽観的認知の各標準得点に基づいてクラスター分析(ウォード法)を行った結果、4つの解釈可能なクラスターを採用した。Figure 1には、4クラスター分類における各尺度の標準得点が表示されている。

第1クラスターは、判別項目、楽観的認知ともに得点が高く、悲観的認知の得点が非常に低いことより、“楽観主義群”とした。次に、第2クラスターは、悲観的認知、楽観的認知がともに非常に低いことから、“方略的楽観主義群”とした。そして、第3クラスターの特徴は、悲観的認知のみ高いことより、“悲観主義群”とした。最後に、第4クラスターは、判別項目、悲観的認知、そして楽観的認知のすべてにおいて得点が高いことより、“防衛的悲観主義群”とした。

楽観主義群と方略的楽観主義群の違いは、楽観主義者が将来のパフォーマンスに対する楽観的な認知を行うことに対して、方略的楽観主義者は、悲観的な認知に加えて楽観的な認知も行わない、つまり迎

Table 1 「認知的方略尺度」の因子分析結果

質問項目			抽出因子		h^2
	M	SD	I	II	
悲観的認知 ($\alpha=.72$)					
その状況において自分の目的を達成できなくなるのではないかと、よく心配になる	4.47	1.55	.67	.01	.45
もしもその状況で大きな失敗をしたらどんな気持ちになるかを、よく想像する	3.87	1.78	.61	.15	.45
その状況ではどれくらい大きな失敗をする可能性があるかを、考えることがよくある	3.97	1.64	.61	.27	.53
その状況で本当にうまくやれるかどうかよりも、	3.80	1.83	.52	-.10	.26
人から自分が無能に思われるのではないかとということ時々気にする					
その状況にのぞむ前には、予想される悪い結果については考えないようにする	4.06	1.63	-.44	.17	.18
楽観的認知 ($\alpha=.70$)					
その状況ではどれくらい大きな成功をする可能性があるかを、考えることがよくある	4.96	1.41	.05	.67	.47
もしもその状況でとてもうまくやれたらどんな気持ちになるかを、よく想像する	5.21	1.60	-.06	.61	.35
その状況が間近にせまってきたとき、十分時間をかけて対応策を練る	4.77	1.51	-.01	.58	.33
うまくやれるだろうと前向きに考えてその状況にのぞむことが普通である	5.25	1.40	-.38	.49	.29
その状況にのぞむ前に、起こりうることはすべてしっかりと考える	4.80	1.51	.00	.43	.19
たぶんうまくやれると思っはいても、最悪な場合を考えてその状況にのぞむ	4.06	1.78	.35	-.03	.12
その状況で自分の評価が悪くなる場合を考えると、私はそうならないように準備する	5.03	1.29	.05	.27	.08

注) $n=269$.

える遂行場面については何も考えない、という点にある。また、悲観主義群と防衛的楽観主義群の異なる特徴は、防衛的悲観主義者が過去の成功経験を認めている（判別項目得点が高い）こと及び将来の遂行場面に対する悲観的な認知のみならず楽観的な認知も行っていることである。以上、想定した群が抽出されたことにより、上記の4つの群を設定することにした。

群別における各尺度の基礎統計量

楽観主義群（以下、ROと示す）、方略的楽観主義群（以下、SOと示す）、悲観主義群（以下、RPと示す）、そして防衛的悲観主義群（以下、DPと示す）

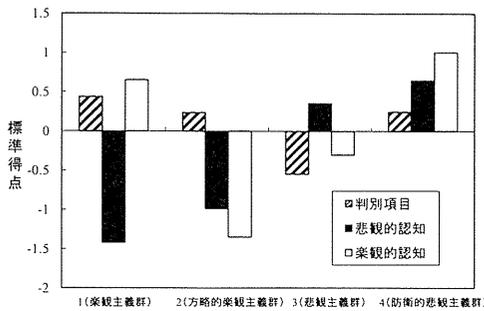


Fig. 1 認知的方略におけるクラスター分析結果

示す) 別における各尺度の平均値、標準偏差をTable 2に示した。さらに、各群の特徴を探るために、4群間における各尺度の平均値の差を一元配置の分散分析により検討した (Table 2参照)。以下、4群間において有意な差が見られたものを中心に述べていく。

まず、将来のテストの予想点数は、悲観主義者 (RPとDP) よりも楽観主義者 (ROとSO) の方が有意に得点が高かった。SOの方がDPよりも将来のテストの予想点数が高いことは、外山 (2005) や外山・市原 (2008) でも示されており、本研究においても同様の結果が得られた。テスト前における不安は、テスト前2〜3日においては4群間で有意な差は見られなかったが、テスト前3週間において有意な差が見られた。すなわち、悲観主義者 (RPとDP) はROよりも不安得点が有意に高かった。

次に、達成目標についてであるが、習得接近目標ではROならびにDPの方がSOならびにRPよりも有意に得点が高く、遂行接近目標ではDPが残り3群よりも得点が有意に高かった。また、遂行回避目標においては、悲観主義者 (RPとDP) がROよりも得点が高かった。以上の結果より、悲観主義者 (RPとDP) は共にROよりも遂行回避目標が高いが、DPのほうがRPよりも習得接近目標ならびに遂行接近目標が高く、学習に対する接近的な目標が高いことがわかった。これらの結果は、DPは、遂行接

Table 2 群別における各尺度の基礎統計ならびに多重比較の結果

	RO (n = 34)		SO (n = 42)		RP (n = 122)		DP (n = 71)		F 値	多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
勉強に対する重要性	5.29	0.90	4.86	1.08	4.99	1.03	5.25	0.88	1.95	
将来のテストの予想点数	80.65	12.05	80.62	13.44	73.83	14.30	75.81	13.01	3.53**	RO, SO>RP, DP
不安 (T1)	31.76	14.61	33.81	16.37	38.09	14.00	39.00	13.58	2.87*	RP, DP>RO
不安 (T2)	34.32	15.72	37.97	17.06	40.18	15.40	40.40	16.69	2.03	
達成目標										
習得接近目標	19.00	2.44	17.59	3.41	17.57	2.90	19.37	3.21	6.40**	RO, DP>SO, RP
習得回避目標	12.61	3.77	12.90	3.89	13.51	3.59	12.25	3.81	1.77	
遂行接近目標	13.81	4.08	13.29	3.94	14.49	3.74	15.66	4.06	3.65**	DP>RO, SO, RP
遂行回避目標	11.97	3.88	13.49	3.68	14.09	3.70	14.96	4.17	4.54**	RP, DP>RO
方略										
メタ認知	39.20	7.13	37.50	7.27	36.58	5.59	40.82	5.74	3.81**	DP>SO, RP
セルフ・ハンディキャップ	58.50	8.91	62.65	8.85	66.60	8.39	65.60	8.71	7.58**	RP, DP>RO, SO
学業達成										
学習時間 (分)	266.86	283.71	351.62	315.68	226.48	204.79	254.00	221.04	1.84†	SO>RP, DP
学業成績	0.04	0.81	0.10	0.99	-0.15	1.06	0.18	0.97	1.97†	SO, DP>RP

注1) 欠損値の理由で、有効回答数は尺度によって多少異なる。

注2) ROは楽観主義を、SOは方略的楽観主義群を、RPは悲観主義を、DPは防衛的悲観主義群を示す。

注3) T1はテスト前3週間を、T2はテスト前2〜3日を示す。

注4) † $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$ 。

近と遂行回避の両方の目標を併せ持つという Elliot & Church (2003) の指摘と軌を一にするものである。また、RO と SO とでは、習得回避、遂行接近、および遂行回避目標においては違いがないが、習得接近目標において RO が SO よりも高いことが示された。

方略においては、セルフ・ハンディキャップは悲観主義者 (RP と DP) が楽観主義者 (RP と SO) よりも得点が高かったが、RP と DP ではメタ認知において有意な差が確認され、DP は RP よりもメタ認知得点が高いことが示された。

最後に、学業達成においては、学習時間が悲観主義者 (RP と DP) よりも SO において長く、学業成績が RP よりも SO と DP において高かった。

群別における方略と学業達成の関連性

先行研究の知見 (Norem & Illingworth, 1993; Spencer & Norem, 1996; 外山, 2005) より、DP と SO とでは、遂行結果につながる目標の追求の仕方に違いが見られることが指摘されているため、本研究では、群別に方略と学業達成の関連性を検討した。具体的には、メタ認知とセルフ・ハンディキャップが学業達成である学業成績と学習時間に影響を及ぼすという因果モデルを構造方程式モデルの推定によって検討した (Figure 2)。なお、分析には Amos (ver.4.0) を使用した。学業達成の指標である学業成績と学習時間においては、学習時間が学

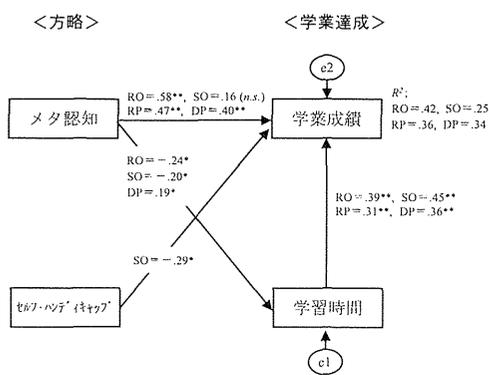


Fig. 2 群別による方略と学業達成の関連性
 注1) * $p < .05$, ** $p < .01$.
 注2) RO = 楽観主義群, SO = 方略的楽観主義群, RP = 悲観主義群, DP = 防衛的悲観主義群を示す。
 注3) R^2 は重相関係数の平方を、e は誤差を表す。
 注4) □ は直接観測される変数を、○ は直接観測されない変数を示す。

業成績に影響を及ぼすというパスを仮定した。その結果、モデルの適合度指標は $\chi^2(19) = 19.06$, CFI = .98, RMSEA = .02 であり、モデルが十分にデータを説明していると判断した。

メタ認知から学業成績のパスを検討してみると、SO を除く 3 群において、メタ認知が学業成績に正の影響を示した。メタ認知から学習時間のパスにおいては、RO と SO では負の影響が、一方、DP においては正の影響が見られた。そして、セルフハンディキャップから学業成績のパスは、SO においてのみ負の影響がみられた。なお、学習時間から学業成績のパスは、4 群ともに有意な正の影響を示したが、その影響力は特に SO において強かった (.45)。

防衛的悲観主義群のタイプ化

DP 群をタイプ化するために、達成目標の各標準得点に基づいてクラスター分析 (ウォード法) を行った。その結果、3 つの解釈可能なクラスターを採用した。Figure 3 には、3 クラスター分類における各尺度の標準得点が示されている。

第 1 クラスターは、習得回避目標得点のみが高いことより、“習得回避高群” とした。この群は、他の 2 群に比べて、習得接近目標や遂行接近目標といった学習に対する接近的な目標が低いことも特徴的である。第 2 クラスターは、達成目標の各尺度において全般的に点数が高いことより、“達成目標高群” とした。そして、第 3 クラスターは、習得回避目標得点が非常に低いことより、“習得回避低群” とした。

次に、不安得点を従属変数とした群 (3) × 時期 (2) の 2 要因分散分析を行ったところ (Figure 4 参照)、交互作用が有意となった ($F(2, 60) = 3.16$, $p < .05$)。そこで各要因の単純主効果を分析した結果、テスト前 2 ~ 3 日において習得回避高群が習得回避低群よりも不安得点が高かった。また、習得回

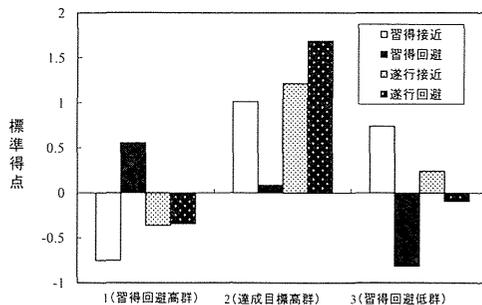


Fig. 3 防衛的悲観主義群のクラスター分析結果

避高群において、テスト前3週間よりもテスト前2～3日において不安得点が高いことが示された。

さらに、方略、学業達成において3群間で差がみられるのかどうか、一元配置による分散分析を行ったところ (Table 3参照)、メタ認知ならびに学業成績では、習得回避高群が他の2群よりも得点が低いことが示された。学業成績においては、達成目標高群ならびに習得回避低群が平均よりも得点が高いのに対して、習得回避高群は、平均よりも下回っていた。また、習得回避高群が習得回避低群よりも学習時間が短く、セルフ・ハンディキャップ得点が高いことが示された。

総合的考察

本研究の目的の1つ目は、学業達成に影響を及ぼす認知的方略の機能について検討することであった。本研究の結果より、先行研究 (Norem & Cantor, 1986; Norem & Chang, 2002; Norem & Illingworth, 1993) で示されている通り、防衛的悲観主義者と方略的楽観主義者は、ともに学業成績が高い傾向にあることが確認された。両者の異なる特

徴は、防衛的悲観主義者が方略的楽観主義者に比べて、学習に対する接近的な目標が高いことやメタ認知方略を多く用いていることであった。また、方略的楽観主義者は、防衛的悲観主義者よりも学習時間が多いということも明らかになった。

さらに、本研究の結果より、防衛的悲観主義者と方略的楽観主義者とは、学業達成につながるプロセスが異なることが示された。将来の課題に対して悲観的になり、課題に対する対応策を十分に熟考する防衛的悲観主義者は、自分の理解状態、学習方法を常に自己監視、コントロールするメタ認知方略を多く用いることは先に述べたが、そのメタ認知が学業達成にプラスの影響を与えることが示された。また、メタ認知を行うことで学習時間にプラスの影響を与え、その学習時間が学業成績にプラスの影響を与えるという間接的な影響も確認された。これらの結果より、防衛的悲観主義者が高いパフォーマンスを保つことができるのは、彼らが将来の課題に対して洗いざらいのディテールを描き、自分の理解状態や学習方法を常に監視、判断し、もしこれらが望ましくない状態であれば、直ちにそれを望ましい状態に変える (例えば、学習方法を変える) ことが一因であることが示唆された。

一方、将来の遂行場面について悲観的な認知に加えて楽観的な認知も行わない、つまり何も考えない方略的楽観主義者においては、メタ認知活動が学業成績に何ら影響を及ぼさず、また、メタ認知活動を行わないことが学習時間にプラスの影響を与え、その結果、学業成績の高さにつながるという結果が得られた。

これまで、メタ認知方略といった自己調整学習 (self-regulation learning) は、学業達成にプラスの影響を及ぼすことが示されている (Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich, 2000) が、本研究の結果より、方略的楽観主義者に限ってはこれが当てはまらないことが示された。市原・新井 (2006) は、メタ認知

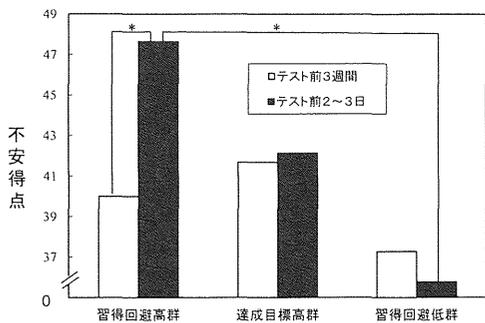


Fig. 4 防衛的悲観主義群のタイプ別による不安得点
注) * $p < .05$.

Table 3 防衛的悲観主義群のタイプ別による各尺度の基礎統計ならびに多重比較の結果

	習得回避高群①		達成目標高群②		習得回避低群③		F 値	多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD		
方略								
メタ認知	35.13	5.49	43.63	3.16	42.18	5.13	7.56 **	②, ③ > ①
セルフ・ハンディキャップ	70.71	6.58	67.06	6.98	62.63	9.26	5.12 **	① > ③
学業達成								
学習時間 (分)	189.20	194.13	264.53	153.17	282.36	231.58	2.06 *	③ > ①
学業成績	-0.42	1.08	0.48	0.76	0.44	0.85	6.51 **	②, ③ > ①

注1) 欠損値の理由で、有効回答数は尺度によって多少異なる。

注2) * $p < .05$, ** $p < .01$.

をあまり行わない人は、機械的な反復学習や暗記学習といった浅い処理 (surface processing) の学習方法を行うことで高い学業成果が得られる一方、概念の関係づけ、体制化、精密化、そして批判的思考といった意味を深く考えながら内容を理解し、知識を増大させようとする深い処理 (deep processing) の学習方法を用いても学習成果には影響を及ぼさないことを明らかにしている。つまり、これまで学習成果にプラスの影響を与える (Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990) と考えられていた深い処理の学習方法が、メタ認知をあまり行わない人にとっては必ずしも有効ではない、ということなのである。本研究では、防衛的悲観主義者と比べてあまりメタ認知方略を用いない方略的楽観主義者が、どのような方法で学習したのか、すなわち具体的な学習方法のタイプまでは捉えていないため、これ以上の議論は差し控えるが、とどのつまり、万人に有効な方略 (あるいは具体的な学習方法) は存在せず、個人特性 (本研究に限っては、認知的方略) と方略 (あるいは具体的な学習方法) のマッチングが重要であるということであろう。

方略的楽観主義者においては、学習時間が多いことや学業成績に及ぼす学習時間の影響が大きいことから考えると、プランニング (“何をどうやって学習するのか”) やモニタリング (“自分はどこが苦手なのか”) といったメタ認知方略を用いて学習することよりも、ひたすら何も考えずに、積極的に学習することが高いパフォーマンスにつながるものと考えられる。

本研究の目的の2つ目は、達成目標によって防衛的悲観主義をタイプ化することであった。本研究の結果から、習得接近目標が低く、習得回避目標が高い防衛的悲観主義者と、その逆で、習得接近目標が高く、習得回避目標が低い防衛的悲観主義者とは、学業達成が異なることが示された。つまり、後者の防衛的悲観主義者は、Norem (2001) が指摘しているように、高いパフォーマンスを修めていたが、前者の防衛的悲観主義者に至っては、低いパフォーマンスしか修めることができなかった。また、彼らはテスト前3週間においてよりもテスト直前において、より不安が高まっている状態であることや、学習時間、メタ認知方略の使用が少ないことが示された。

防衛的悲観主義は、失敗や最悪な状況を想像し、どのような失敗がどのような結果を導くのか、起こり得る事態をすべて想像するという認知的方略であり、特性不安の高い個人がパフォーマンスを高めるためには有効であるとされている (Norem, 2001)。

つまり、将来の課題に対して強い不安を感じるが、あらかじめ悲観的期待をしておくことで失敗に対する心構えができ、過度に高まった不安が統制される (Hosogoshi & Kodama, 2005) というのである。

しかし、特性不安の高さゆえに前もって悲観的期待をしておいても、成功をも含めた起こり得るすべての可能性について広くメンタルリハーサルを行っただけで、それが良い方略や実際の学習行動に結びつかないのであるならば、不安は高まる一方であるし、高いパフォーマンスにも決してつながらない。こうしたタイプの防衛的悲観主義者は、失敗した場合に、自身の自尊心が低下するのを防ぐために、将来の課題に対して低い期待を抱くというセルフ・ハンディキャップの色合いが濃いものと考えられる。

本研究の結果より、防衛的悲観主義者には、高いパフォーマンスにつながる適応的な悲観者と必ずしもそうではない悲観者が存在することが実証された。防衛的悲観主義者は、過去の成功経験にかかわらず、将来の課題に対して強い不安を感じる。しかし、その不安を逆に動機づけを高めるために利用し、成功するための漸進的な努力を決して惜しまない時に、高いパフォーマンスを示すのだと言えよう。

ところで、これまでの先行研究において、両者のタイプが混在するがために、Norem の主張とは異なり、防衛的悲観主義が不適応につながるという結果 (Covington, 2000) が得られた可能性も考えられる。今後は、防衛的悲観主義のタイプ化を加味した検討が必要になってくるであろう。また、タイプ別に、失敗・成功の説明スタイル (帰属様式) との関連性を検討したり、なぜ、将来の課題に対して悲観的期待を抱くのか、その動機づけ (悲観的期待を抱く理由) を検討したりすることも重要になってくるであろう。そうすることで、防衛的悲観主義の詳細なメカニズムを解明することにつながるであろうし、個人特性を重視した教育的介入が可能になるかもしれない。

なお、本研究の結果の一般化には注意を要する。本研究は、大学生という限られたサンプルを対象にした研究であるし、学業達成 (学業成績、学習時間) の指標も限定されたものである。今後は、幅広い発達段階を対象にした異なった文脈における認知的方略の機能を検討することが必要になってくるであろう。また、継時的な変化を追跡する縦断的パネル調査や比較文化的な実証的研究も望まれる。

引用文献

- Cantor, N., & Norem, J.K. (1989). Defensive pessimism and stress and coping. *Social Cognition*, *7*, 92-112.
- Chang, E.C., & Asakawa, K. (2003). Cultural variations on optimistic and pessimistic bias for self versus a sibling: Is there evidence for self-enhancement in the West and for self-criticism in the East when the referent group is specified? *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*, 569-581.
- Covington, M. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, *51*, 171-200.
- Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*, 256-273.
- Elliot, A.J., & Church, M.A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, *71*, 369-396.
- Elliot, A.J., & McGregor, H.A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality*, *80*, 501-519.
- Hosogoshi, H., & Kodama, M. (2005). Examination of defensive pessimism in Japanese college students: Reliability and validity of the Japanese version of the Defensive Pessimism Questionnaire. *Japanese Health Psychology*, *12*, 27-40.
- 市原 学・新井邦二郎 (2006). 数学学習場面における動機づけモデルの検討—メタ認知の調整効果— 教育心理学研究, *54*, 199-210.
- Markus, H., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition and motivation. *Psychological Review*, *98*, 224-253.
- Martin, A.J., Marsh, H.W., Williamson, A., & Debus, R.L. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, *95*, 617-628.
- 三木かおり・山内弘継 (2005). 教室の目標構造の知覚, 個人の達成目標志向, 学習方略の関連性 心理学研究, *76*, 260-268.
- Norem, J.K. (2001). Defensive pessimism, optimism, and pessimism. In E.C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice*. Washington, DC: American Psychological Association. pp.77-100.
- Norem, J.K., & Cantor, N. (1986a). Anticipatory and post hoc cushioning strategies: Optimism and defensive pessimism in "risky" situations. *Cognitive Therapy and Research*, *10*, 347-362.
- Norem, J.K., & Chang, E.C. (2002). The positive psychology of negative thinking. *Journal of Clinical Psychology*, *58*, 993-1001.
- Norem, J.K., & Illingworth, K.S.S. (1993). Strategy-dependent effects of reflecting on self and tasks: Some implications for optimism and defensive pessimism. *Journal of Personality and Social Psychology*, *65*, 822-835.
- 沼崎 誠・小口孝司 (1990). 大学生のセルフ・ハンディキャッピングの2次元 社会心理学研究, *5*, 42-49.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M.Boekaerts, P.R.Pintrich, & M.Zeidner(Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press. pp.451-502.
- 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.
- Sanna, L.J. (1996). Defensive pessimism, optimism, and simulating alternatives: Some ups and downs of prefactual and counterfactual thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*, 1029-1036.
- Sanna, L.J. (1998). Defensive pessimism, and optimism: The bitter-sweet influence of mood on performance and prefactual and counterfactual thinking. *Cognition and Emotion*, *12*, 635-665.
- 清水 秀美・今栄 国晴 (1981). STATE-TRAIT ANXIETY INVENTORY の日本語版 (大学生用) の作成 教育心理学研究, *29*, 62-67.
- Spencer, S.M., & Norem, J.K. (1996). Reflection and distraction: Defensive pessimism, strategic optimism, and performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *22*, 354-365.
- 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.
- 外山美樹 (2005). 認知的方略の違いがテスト対処方略と学業成績の関係に及ぼす影響—防衛的悲観主義と方略的楽観主義— 教育心理学研究,

- 53, 220-229.
- 外山美樹・市原 学 (2008). 中学生の学業成績の向上におけるテスト対処方略と学業コンピテンスの影響—認知的方略の違いの観点から— 教育心理学研究, 56, 72-80.
- Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- (受稿 3月30日 : 受理 5月7日)