

なぜ防衛的悲観主義者は高いパフォーマンスを示すのか

ー熟考がパフォーマンスに影響を及ぼすメカニズムの検討ー

筑波大学人間系 外山 美樹

Why do defensive pessimists exhibit high academic performance ? : Examining the mechanisms of reflection influencing academic performance

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

The previous researches show that individuals using the cognitive strategies of defensive pessimism perform quite well. The purpose of this study was to examine the mechanism of the defensive pessimism, that is, how the propensity to reflect that underlie defensive pessimism operate to influence the performance. College students (N=177) participated in the study. With measurement equation modeling, I examined the causal process model that learning strategies and fear may mediate the relationship between reflectivity and students' academic performance. The propensity to reflect about one's plans was associated with the positive learning strategies, which was in turn related positively to academic performance. The propensity to reflect about one's failure outcomes was associated with the students' fears, which were in turn related negatively to the negative learning strategies and academic performance, whereas the propensity to reflect about one's success outcomes was associated with the students' fears, which had significant positive effects on the positive learning strategies and academic performance.

Key words: defensive pessimism, reflection, academic performance, learning strategy, fear.

近年、防衛的悲観主義 (Defensive Pessimism; 以下 DP) に関する研究が活発である (Elliot & Church, 2003)。DP 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 DP 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る。となく、悲観性の高い日本人 (Markus & Kitayama, 1991) においては、DP が適用可能性の高い概念であると考えられ (Chang & Asakawa, 2003)、わが国においても DP の研究が盛んに行われている (荒木, 2008; 細越・小玉, 2006; 外山, 2005)。

DP は、個人にとって重要な課題に対し、“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)。いわゆる真の悲観主義 (Realistic Pessimism) 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否定的な認知のみならず肯定的な認知も行うことから、その特徴を異にする。Norem (2001) は DP を、これから迎える遂行場面に対して失敗するに違いないと最悪の事態を予期する“悲観的予期”とありとあらゆることに考えをめぐらす“熟考”の 2 つの構成概念から捉えている。熟考には、否定的内容 (ex. “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よく考える”) と肯定的内容 (ex. “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”) の両者がともに含まれる。

また、DP の概念を提唱した Norem (2001) は、

DPとは対照的な概念として方略的楽観主義 (Strategic optimism; 以下SO)を位置づけ、SO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。以降、NoremはDPとSO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。

これまでの研究より、DP者はSO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 & Illingworth, 1993) が明らかになっている。また、DP者は悲観的な思考をしている時の方が、楽観的に考えさせた時や悲観的思考をやめさせた時よりもパフォーマンスが高いことがわかっている (Norem & Chang, 2001; Norem & Illingworth, 1993; 外山, 2005)。つまり、DP者は、これから遭遇する遂行場面について、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。

ところで、DP者は、これから迎える遂行場面についてネガティブな結果を予想するにも関わらず、なぜ、高いパフォーマンスを修めることができるのだろうか。かつて、悲観的に悪い結果を予想すると、実際にその通りになってしまうというネガティブ思考の定説があった。それは、失敗すると確信している人は動機づけが高まらず、積極的な対処行動をとらないので、失敗してしまいやすいということである。悲観主義の研究で著名なSeligman (1990)は、悲観主義者は無気力で希望を失いやすく、簡単にあきらめてしまうため、能力以下の成績や業績しかあげられないことを指摘している。事実、悲観主義者は、困難な事態や問題を否認し、そこから回避、逃避する傾向があり、消極的で情動焦点型の対処方略を用いる傾向が強いことが示されている (Aspinwall & Taylor, 1992)。

DPがパフォーマンスを高める認知的方略であることの事実は集積されているが、なぜ、これらDP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。しかし、一つの可能性として考えられるのが、Norem (2001)も指摘している“熟考”が果たす役割である。熟考が高いパフォーマンスに結びつくプロセスには、二つのメカニズムが考えられる。

一つ目は、予想できる最悪の事態を見越すことで、それを避ける最大の努力を行うというプロセス

にある。つまり、熟考によってこれから迎える遂行場面への対策を練ることができ、その結果、積極的な対処行動に結びつきやすく高いパフォーマンスを修めるという図式である。この点について、Gasper, Lozinski, LeBeau (2009)は、熟考を行うことによって努力を促進させ、その結果、目標を達成させることができるのではないかという仮説を立てて検討した。その結果、予想に反して、熟考と努力との間には何ら関連が見られなかった。しかし、Gasper et al. (2009)は、用いた防衛的悲観主義尺度 (Defensive Pessimism Questionnaire; 以下DPQ)の熟考下位尺度には、結果に対する熟考 (ex. “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よく考える”)と計画に対する熟考 (ex. “その状況が間近にせまってきた時、十分時間をかけて対応策を練る”)が混在していることを問題とした。そして、補足的な分析として両者を分けて検討したところ、結果に対する熟考が努力を抑制していたのに対して、計画に対する熟考は努力を促進させることが明らかになった¹⁾。しかし、DPQによる計画に対する熟考を示す項目は2項目と数が少なく、今後は項目数を増やし、熟考を“結果に対する熟考”と“計画に対する熟考”に分けて、組織的に検討することが望まれる。

熟考が高いパフォーマンスに至る二つ目のメカニズムは、熟考を行うことによって高まった不安をコントロールするというものである。不安はパフォーマンスを阻害する大きな要因の一つである。不安が生じると、課題以外のことに処理資源が奪われ、向かうべき課題に集中できなくなる (MacLeod & Mathews, 1988)。DP者は、これから迎える重要な場面において悲観的に考えることによって不安が高まる。彼らは、もともと不安傾向が高いことを示す研究も挙げられている (Norem, 2001)。しかし、これから遭遇する遂行場面の結果について、その期待される水準を下げることによって、うまくできないのではないかという脅威を低減させること (Baumgardner & Brownlee, 1987)で、過度に高まった不安が統制されることが考えられる。

本研究の目的は、DPが高いパフォーマンスを示すメカニズムを検討することである。その際、先に述べた二つのメカニズムから検討することにした。本研究の仮説は以下の通りである。

1. DPの構成概念である熟考、とりわけ計画に対

1) ただし、Gasper et al. (2009)においては、努力とパフォーマンスにおいて有意な関係が見いだされなかった。

する熟考が、積極的な努力行動を媒介としてパフォーマンスに影響を及ぼす。本研究では、パフォーマンスの指標として学業成績を用いるため、努力行動は、どのように学習するのかという学習方略 (learning strategy) を取り挙げることにした。

2. 遂行場面が近づくことで高まった不安は、熟考、とりわけ遂行場面について失敗するという熟考を行うことによって、遂行場面直前には軽減される。

なお、外山 (2011) は、DP の構成概念である熟考を多面的にとらえた認知的方略尺度を作成している。その認知的方略尺度は、先行研究の問題点を踏まえて、熟考を“結果に対する熟考”と“計画に対する熟考”に分けて測定できる尺度となっている。さらに結果に対する熟考を“失敗に対する熟考”と“成功に対する熟考”に分けており、すなわち熟考を“失敗に対する熟考”、“成功に対する熟考”そして“計画に対する熟考”の3つの下位概念から捉えている²⁾。本研究では、外山 (2011) の認知的方略尺度による3つの熟考尺度を用い、どういった内容の熟考が学習方略や不安を媒介してパフォーマンスに影響を及ぼすのかを詳細に検討することにした。

方 法

調査対象者と手続き

2010年12月、“教育心理学”の授業³⁾を受講している大学1年生に対してインフォームドコンセントを行い、本研究への協力に同意した224名の内、すべての調査項目において欠損値が見られなかった177名 (男性101名、女性75名、不明1名、平均年齢19.16歳、標準偏差0.99) を調査対象者とした。手続きとしては、まず、3学期の第2回目の授業の際に下記に示す質問紙の“熟考尺度”を実施した。また、

3学期期末テストの2週間前⁴⁾に下記に示す質問紙の“状態不安尺度”を実施した。さらに、3学期期末テストの直前に下記に示す質問紙の“状態不安尺度”と“学習方略尺度”を実施した。

質問紙

以下の1から3の尺度を用いた。

1. 熟考尺度：外山 (2011) の認知的方略尺度を用いた。この尺度は、“失敗に対する予期・熟考”、“成功に対する熟考”、“計画に対する熟考”ならびに“過去のパフォーマンスの認知”の4つの下位尺度から構成されている。これら4つの下位尺度を用いてDP者を抽出することが可能であるが、本研究ではこのうちの“失敗に対する予期・熟考”、“成功に対する熟考”、“計画に対する熟考”を連続変数による尺度として用いることにした。信頼性、妥当性は確認されており、DP者はこれら3つの熟考得点が高いことが示されている。各下位尺度5項目の計15項目、7段階評定である。
2. 学習方略尺度：三木・山内 (2005) の学習方略尺度、光浪 (2010) の学習行動尺度および市原・新井 (1999) のメタ認知尺度を参考に作成した19項目から成る学習方略尺度の原案を用いた。今学期実施された“教育心理学”の授業およびテストに対して、どのように行動したのかを6段階評定で尋ねた。
3. 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。

学業成績

3学期末に実施された“教育心理学”のテスト点数を用いた。可能得点範囲は0-100点であった。

2) 探索的因子分析の結果、“失敗に対する熟考”は“悲観的予期”が一つの因子として収束したため、“失敗に対する予期・熟考”と命名した。

3) 「教育心理学」は教職に関する科目の1つで、通年 (1～3学期) 開設されている授業である。本調査に先立ち、本調査の対象者に「教育心理学」のテストで良い成績をとることがどれくらい重要であるのかを5段階評定で尋ねたところ ($n=205$)、平均値が4.31 ($SD=0.97$) となり、「教育心理学」のテストという遂行場面のある程度の重要性が確認された。

4) 本調査に先立ち、本調査の対象者にテストのことを考え始めるのはテスト何日前頃からのかを尋ねたところ ($n=205$)、平均値が13.19 ($SD=4.91$) となり、およそテスト2週間前からテストのことを考え始めることがわかった。

結 果

学習方略尺度の因子分析

学習方略尺度の原案19項目について、最尤法による因子分析を行った。固有値の変化ならびに因子の解釈可能性から3因子構造が妥当であると判断した。そこで再び3因子を仮定して、最尤法、Promax 回転による因子分析を行った。その結果、どの因子にも.40以上の因子負荷量を示さなかった1項目を分析から除外し、再度最尤法、Promax 回

転による因子分析を行った。項目内容および回転後の因子パターンを Table 1 に示した。

第1因子には、“授業で学んだ内容を覚えているかどうかを確認した”、“勉強をする時は、最初に目標や計画を立てた”、“授業の内容について、どこを自分が理解していないのかを確認した”などの項目が高い負荷量を示していることから“メタ認知的方略”と命名した。第2因子には、“ノートをとる時に、重要な部分には下線を引いたり、しるしをつけたりした”、“自分がやりやすいように、勉強のやり

Table 1
学習方略尺度の因子分析結果ならびに基礎統計量

	因子			h^2	M	SD
	I	II	III			
I . メタ認知的方略 ($\alpha = .86$)						
授業で学んだ内容を覚えているかどうかを確認した	.80	-.11	.00	.56	3.74	1.09
授業の内容を理解しているかどうかを、自分で振り返った	.76	.07	-.20	.60	4.02	1.14
勉強をする時は、最初に目標や計画を立てた	.75	-.13	.10	.53	2.90	1.28
授業の内容について、どこを自分が理解していないのかを確認した	.64	.06	.01	.46	3.92	1.02
授業が終わってから、学習した内容を整理したり、見直しをしたりした	.58	-.09	.04	.30	3.26	1.16
授業で習って興味があることやわからなかったことは、あとで自分で調べたり、先生や友達に聞いた	.57	.08	.06	.40	3.38	1.33
授業で習ったことで、何が重要なことなのかを見つけ出そうとした	.56	.24	-.03	.50	4.12	1.15
テスト勉強は、自分がよく理解していないところを重点的に見直した	.50	.03	.31	.46	3.67	1.12
II . 積極的方略 ($\alpha = .84$)						
ノートをとる時に、重要な部分には下線を引いたり、しるしをつけたりした	-.04	.82	-.04	.63	5.11	1.05
自分がやりやすいように、勉強のやり方 (ex. ノートのとり方) を工夫した	-.01	.78	.17	.65	4.47	1.23
授業で先生が重要だと言ったことは、ノートに書き込んだ	-.19	.77	-.01	.47	5.27	1.03
ノートは、パワーポイントの内容だけをうつすのではなく、重要だと思うことや補足したほうが良いと思うことを書いた	.04	.60	.09	.39	4.19	1.32
授業で配られたプリントはよく読んで理解した	.13	.52	-.17	.36	4.73	0.95
授業には出席するようにした	.08	.47	-.06	.27	5.29	1.13
授業の内容がよくわからない時は、ノートや配布資料などをすみずみまで読んでわかるようにした	.30	.43	-.07	.40	4.05	1.10
III . 消極的方略 ($\alpha = .76$)						
テスト勉強は、先生がテストに出題しそうなところだけを見直した	-.04	.03	.94	.86	2.93	1.27
テスト勉強は、先生が重要だと言ったところだけを見直した	.01	.06	.89	.81	2.95	1.22
授業でわからない内容があっても、そのまま覚えようとした	.15	-.27	.35	.19	3.33	1.11

方 (ex. ノートのとり方) を工夫した”などの項目が高い負荷量を示していることから“積極的方略”と命名した。そして、第3因子には、“テスト勉強は、先生がテストに出題しそうなところだけを見直した”、“テスト勉強は、先生が重要だと言ったところだけを見直した”などの項目が高い負荷量を示していることから“消極的方略”と命名した。以上の3因子による累積寄与率は56.65%であった。

因子分析の結果に基づき、各因子に高い負荷量を示す項目 (Table 1の枠で囲まれた項目) で下位尺度を構成した。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、メタ認知的方略で .86、積極的方略で .84、そして、消極的方略で .76であり、概ね満足し得る内的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、積極的方略とメタ認知的方略との間には中程度の正の相関 (.37, $p < .01$) が、消極的方略とメタ認知的方略との間に低い正の相関 (.21, $p < .01$) が認められた。積極的方略と消極的方略の間には有意な相関は見られなかった ($-.08, n.s.$)。

因果モデルにおけるプロセスの検討

各変数間の記述統計量ならびに変数間の相関係数を Table 2に示した。

次に、各熟考が学習方略を媒介して学業成績に影響を及ぼすという因果モデルを測定方程式モデルの推定によって検討した (仮説1)。その際、各熟考がテスト2週間前の不安、テスト直前の不安を媒介として学業成績に影響を及ぼすというパスも組み入

れた (Figure 1参照)。Table 2に示された通り、“成功に対する熟考”は“失敗に対する予期・熟考”および“計画に対する熟考”との間にそれぞれ有意な相関関係が見られたため、両者の間に共分散を仮定した。同じく、“メタ認知的方略”は“積極的方略”および“消極的方略”の間にそれぞれ有意な相関関係が見られている。そこでこれらの変数の誤差の間に共分散を仮定した。モデル全体の適合度は $TLI = .953$, $CFI = .972$ と、どちらも .900を超える満足のいく値をとっており、本研究でのモデルはデータに十分適合していると判断した。

では、有意なパスを示したものについて見ていく。結果に対する熟考、すなわち“失敗に対する予期・熟考”と“成功に対する熟考”は、学習方略に直接影響を及ぼすのではなく、不安という感情に影響を及ぼすことが示された。そのうち、“失敗に対する予期・熟考”はテスト2週間前の不安に正の影響 (.32, $p < .01$) を、“成功に対する熟考”はテスト2週間前の不安に負の影響 ($-.18, p < .05$) を及ぼしていた。テスト2週間前の不安は、直接学業成績に負の影響 ($-.18, p < .05$) を及ぼすとともに、積極的方略に負の影響 ($-.20, p < .01$) を、消極的方略に正の影響 (.21, $p < .01$) を及ぼしていた。そして、積極的方略は学業成績に正の影響 (.24, $p < .01$) を、消極的方略は学業成績に負の影響 ($-.25, p < .01$) を及ぼしていた。一方で、“計画に対する熟考”は、学習方略に直接影響を及ぼすことが示され、積極的方略 (.14, $p < .05$) とメタ認知的方略 (.22, $p < .01$) にそれぞれ正の影響を及ぼしていた。

Table 2
各尺度の基礎統計と相関係数

	<i>M</i>	<i>SD</i>	相 関 係 数								
			①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	
熟 考											
失敗に対する予期・熟考	17.79	5.99	-.40**	.03	-.01	.03	.12 †	.33**	.32**	-.08	
成功に対する熟考 (①)	25.07	5.08		.23**	.07	.05	-.14 †	-.27**	-.28**	.07	
計画に対する熟考 (②)	23.77	5.20			.19*	.13 †	.00	-.01	-.04	.02	
学 習 方 略											
メタ認知の方略 (③)	29.08	6.10				.37**	.21**	.05	-.05	.02	
積極の方略 (④)	33.82	4.61					-.08	-.18*	-.08	.27**	
消極の方略 (⑤)	8.98	2.86						.23**	.15*	-.29**	
不 安											
テスト2週間前 (⑥)	44.22	10.22							.67**	-.31**	
テスト直前 (⑦)	44.54	10.23								-.24**	
学業成績 (⑧)	77.50	8.80								-	

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

熟考が学業成績に影響を及ぼす一連の流れをみると、3つの側面の熟考は、それぞれ異なったプロセスを経て学業成績に影響を及ぼすことが示された。“失敗に対する予期・熟考”は、テスト2週間前の不安を喚起し、それが学習方略の消極的方略の使用、積極的方略の不使用につながり、そうした学習方略を媒介として低い学業成績につながるということがわかった。同じく“成功に対する熟考”は、“失敗に対する熟考”と同じプロセスを経て学業成績に影響を及ぼすが、その方向性が異なっていた。すなわち、テスト2週間前の不安を和らげ、学習方略の積極的方略の使用、消極的方略の不使用につながり、それらが高い学業成績に結びつくことが明らかになった。一方、“計画に対する熟考”は、積極的な学習方略につながり、それが高い学業成績に結びつくという一連の流れが確認された。

不安の低減に及ぼす熟考の効果の検討

テスト2週間前の時点における不安は、熟考を行うことによって、テスト直前には低減するという仮説2を検討するために、階層的重回帰分析を行った。テスト直前の不安を従属変数とし、第1ステップでテスト2週間前の不安と熟考を回帰式に投入した。続いて第2ステップで、テスト2週間前の不安と熟考の交互作用項を投入した。この手続きによる階層的重回帰分析を、各熟考（失敗に対する予期・熟考、成功に対する熟考、計画に対する熟考）ごとに行った。なお、交互作用項は、多重共線性の問題を

を回避するために Aiken & West (1991) の手続きを踏み、両変数の中心化（それぞれの変数に対して、その変数の平均値を引く）を行った後に掛け合わせたものを用いた。

まず、“失敗に対する予期・熟考”を用いた階層的重回帰分析では、第1ステップのテスト2週間前の不安（ $\beta = .63, p < .01$ ）と失敗に対する熟考（ $\beta = .10, p < .10$ ）がテスト直前の不安に影響を及ぼすことが示されたが、両者の交互作用は有意な影響を与えていなかった。また、“計画に対する熟考”による階層的重回帰分析では、第1ステップのテスト2週間前の不安（ $\beta = .67, p < .01$ ）のみがテスト直前の不安に影響を及ぼしており、計画に対する熟考ならびに交互作用は有意とならなかった。一方、“成功に対する熟考”を用いた階層的重回帰分析（Table 3参照）では、第1ステップのテスト2週間前の不安（ $\beta = .64, p < .01$ ）と成功に対する熟考（ $\beta = -.11, p < .10$ ）に加えて、第2ステップにおいて、両者の交互作用による影響が見られた（ $\beta = .12, p < .05$ ）。なお、交互作用項投入による決定係数の増加（ R^2 の変化量）は1%と低かったが、心理学研究における調整効果についてレビューした Chaplin (1991) は、交互作用における決定係数の増加はたいてい小さく、それらはおおむね1%前後であることを報告している。次に、交互作用の内容を調べるために、Aiken & West (1991) の手続きを踏まえ、テスト2週間前の不安ならびに成功に対する熟考の得点に各平均値 $\pm 1SD$ の値を代入し、テスト直前の不安の

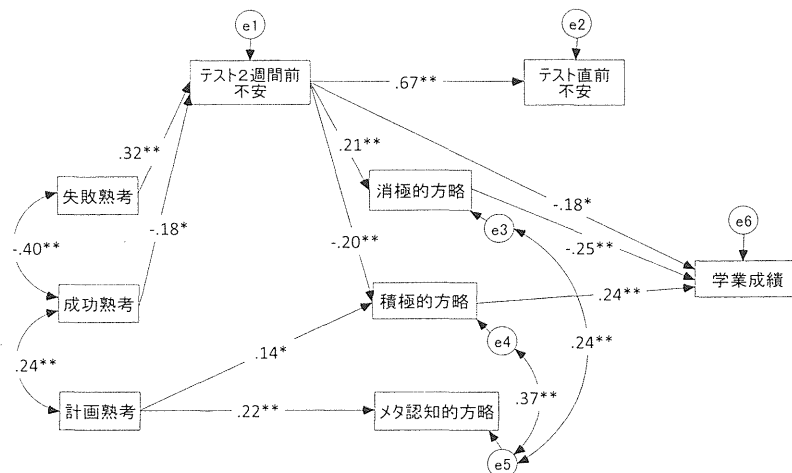


Figure 1. 因果モデルにおけるプロセスの検討

注1) * $p < .05$, ** $p < .01$

注2) □は直接観測される変数を、○は直接観測されない変数を示し、eは誤差を表す。

注3) 失敗熟考は“失敗に対する予期・熟考”を、成功熟考は“成功に対する熟考”を、計画熟考は“計画に対する熟考”を意味する。

単回帰直線を求めた (Figure 2)。単純傾斜分析の結果、テスト2週間前の不安が高い場合には、成功に対する熟考がテスト直前の不安に影響を及ぼさないが ($b = -0.00$, $\beta = -.00$, $p = .97$)、テスト2週間前の不安が低い場合には、成功に対する熟考がテスト直前の不安に影響を及ぼしていた ($b = 0.21$, $\beta = -.38$, $p < .01$)。

本研究の結果より、テスト直前の不安の低減に及ぼす成功に対する熟考の影響が、テスト2週間前の不安の高さに依存することが示された。つまり、テスト2週間前の時点において不安が高い人においては、成功に対する熟考がテスト直前の不安の低減に何ら影響を及ぼさないが、テスト2週間前の時点において不安が高くない人においては、成功に対する熟考がテスト直前の不安の低減に影響を及ぼすことがわかり、成功に対する熟考を行うことによってテスト直前の不安がさらに低減されることが示された。

考 察

本研究の目的は、DPが高いパフォーマンスを示すメカニズムを検討することであった。そこで、DPの構成概念である熟考、とりわけ計画に対する熟考が積極的な学習方略を媒介として学業成績に影響を及ぼすという因果モデルを検討した。その結果、仮説通り、遂行場面を迎えるにあたって、あれこれと対応策を練るといった計画に対する熟考を行うことが、積極的な学習方略につながり、そうした学習方略を媒介として高い学業成績を修めることが明らかとなった。また、計画に対する熟考は、メタ認知的方略にも正の影響を及ぼしていた。メタ認知的方略は直接的に学業成績に影響を及ぼしていなかったが、それらは学習成果を目指しての活動というよりは、学習成果に結びつく適応的な学習方略の使用選択などを促す活動であるとも指摘されている (市原・新井, 2006)。たとえば、メタ認知活動は、

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の方略と関連があり、そうした深い処理は高い学習成果に結びつくことがわかっている (三木・山内, 2005)。計画に対する熟考は、積極的な学習方略や深い処理に関連があるメタ認知的方略を促進させることによって、高いパフォーマンスにつながりやすいのだと言えよう。

また、これから迎える遂行場面における成功について熟考するということが、テスト2週間前の不安を和らげ、それが適応的な学習方略を促し、その結果、高いパフォーマンスを修めるという一連のプロセスが確認された。このように、計画や成功に対する熟考が、不安の低さや適応的な学習方略の使用を媒介として高いパフォーマンスにつながるようである。

他方、失敗に対する予期・熟考はテスト2週間前の不安を高め、それが不適応的な学習方略につながり、結果、低いパフォーマンスに結びつきやすいことも示された。Norem (2001) は、DP者は起こり得るありとあらゆる失敗に対する熟考を行うことで不安が高まるが、逆にその不安を利用し、前向きなアクションに変えることによって目標達成につながる

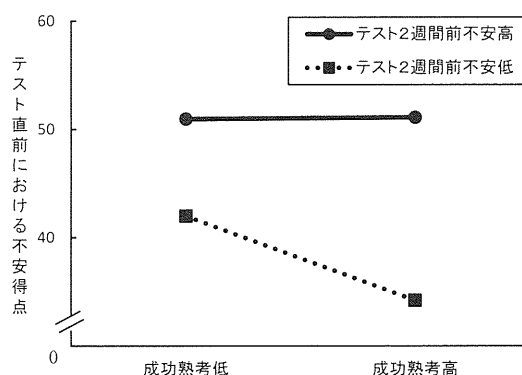


Figure 2. 成功熟考とテスト2週間前の不安がテスト直前における不安に及ぼす影響
注) 成功熟考は“成功に対する熟考”を意味する。

Table 3
不安の低減に及ぼす成功に対する熟考の階層的重回帰分析の結果

	Step 1		Step 2	
	β	t	β	t
テスト2週間前の不安①	.64	11.11**	.61	10.19**
成功に対する熟考②	-.11	1.86†	-.11	1.85†
交互作用 (①×②)			.12	1.98*
R^2		.46**		.47**

注) † $p < .05$, * $p < .05$, ** $p < .01$.

る可能性が高いことを指摘しているが、本研究からはそのような結果は得られなかった。

本研究では、DPが高いパフォーマンスを示すもう1つのメカニズムとして、遂行場面が近づくことで高まった不安が、熟考によって遂行場面直前には低減されるという仮説を検討した。これから遭遇する遂行場面の結果について、その失敗を熟考することで、成功しなくてはいけないというプレッシャーから解放され (Baumgardner & Brownlee, 1987)、過度に高まった不安が遂行場面の直前には統制されることが予想されたが、そのような結果は本研究からは得られなかった。逆に、失敗についてあれこれと考えをめぐらすことは、遂行場面直前においてさらに不安が増大する傾向があることが示された。

一方で、テスト2週間前の時点で不安が低い人においては、成功に対する熟考を行うことがテスト直前の不安のさらなる低減に寄与することがわかった。テストを迎えるにあたって不安が高い人にとっては、遂行場面の成功をイメージさせることが不安の低減には効果がないことも併せて示された。このように、成功に対する熟考は、テスト2週間前における不安の低さにつながるばかりでなく、もともと不安傾向が高くない人においては、テスト直前における不安のさらなる軽減にも効果があることが確認された。ただし、テスト直前の不安は学業成績には影響を及ぼしておらず (Figure 1参照)、成功についての熟考を行うことによって高まった不安が、遂行場面直前には統制されることでDPが高いパフォーマンスを示すというメカニズムは示されなかった。

これまで、なぜDPが高いパフォーマンスにつながる認知的方略となり得るのか、そのメカニズムについて明らかにされていなかったが、本研究より、そのメカニズムの一端が実証されたと言えよう。本研究では、熟考を多面的に捉えて検討したことによって、ひとえに熟考といっても、どういった内容を熟考するかによって、それらがパフォーマンスに及ぼす影響は異なることが示された。本研究の結果からは、遂行場面における対応策やプランニングに考えをめぐらす計画に対する熟考や、これから臨む遂行場面の成功を思い浮かべるといった側面の熟考が、不安の低さや適応的な学習方略の使用を媒介として高いパフォーマンスにつながる一方、これから臨む遂行場面の失敗についてあれこれ考えこむ失敗に対する熟考は、逆にパフォーマンスの低下につながるということがわかった。すべての事柄においてそうであるように、熟考においても適応的な側面と不適応的な側面の2面性を備えているのであろう。

失敗に対する予期・熟考は、低いパフォーマンスにつながりやすいという不適応的な側面が浮き彫りになったが、失敗に対する熟考には、遂行場面に失敗した時のネガティブな感情から素早く立ち直ることができるという緩衝材の働きがある (Martin, Marsh, & Debus, 2001)。つまり、失敗に対する予期・熟考には、“自分は失敗するにちがいない”とあらかじめ予防線を張っておくことによって、実際に失敗した時のショックを和らげることができるというメリットがある。自分が傷つくことをあらかじめ防衛しておくことが防衛的悲観主義とよばれるゆえんであるが、Gasper et al. (2009) は、遂行場面の期待が低い人が熟考 (ただし、“結果に対する熟考”と“計画に対する熟考”を区別していない) を行うことによって、失敗からの立ち直りが早かったことを示している。本研究は、各熟考がパフォーマンスに影響を及ぼすメカニズムしか検討しておらず、今後は、パフォーマンス後の影響、すなわちパフォーマンスが失敗に終わった時に、各熟考がその後の感情や次に続くパフォーマンスへのモチベーションにどのように影響を及ぼすのかを検討することが必要である。

ところで、外山・市原 (2009) は、DP者の中にも、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を示している。本研究の結果を踏まえると、その要因の一つに、どのような内容を熟考しているのかといった熟考の中身が考えられる。高いパフォーマンスを示すDP者は、成功や計画に対する熟考を多く行い、高いパフォーマンスにつながらないDP者は失敗に対する熟考を多く行っているのかもしれない。また、真の悲観主義者 (以下、RP者) は、失敗に対する熟考を非常に多く行っており、逆に、成功に対する熟考をほとんど行っていない (外山, 2011) が、DP者とは異なる熟考の内容の違いが、目標達成を阻害する要因となっている可能性が考えられる。今後は、DP者やRP者を抽出した上で、熟考の中身の違いがパフォーマンスに及ぼす影響について詳細に検討する必要がある。

最後に、本研究の結果の一般化には注意を要することを留めておく。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り、パフォーマンス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熟考のメカニズムを検討することが必要となってくるであろう。また、本研究のデザインは、短期的な縦断的計画であるため、今後は、さらに長期的な縦断的な変化を追跡する縦断的パネル調査も望まれる。

引用文献

- Aiken, L.S., & West, S.G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 荒木友希子 (2008). 日本人大学生を対象とした学業達成場面における防衛的悲観主義の検討 - 心理学研究, **79**, 9-17.
- Aspinwall, L.G., & Taylor, S.E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual difference and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, **63**, 989-1003.
- Baumgardner, A.H., & Brownlee, E.A. (1987). Strategic failure in social interaction: Evidence for expectancy disconfirmation process. *Journal of Personality and Social Psychology*, **52**, 525-535.
- 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.
- Chaplin, W.F. (1991). The next generation of moderator research in personality psychology. *Journal of Personality*, **59**, 143-178.
- Elliot, A.J., & Church, M.A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, **71**, 369-396.
- Gasper, K., Lozinski, R.H., & LeBeau L.S. (2009). If you plan, then you can: How reflection helps defensive pessimists pursue their goals. *Motivation and Emotion*, **33**, 203-216.
- 細越寛樹・小玉正博 (2006). 対処的悲観者の心理的 well-being および主観的 well-being の検討 - 心理学研究, **77**, 141-148.
- 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.
- MacLeod, C. & Mathews, A. (1988). Anxiety and the allocation of attention to threat. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, **40**, 653-670.
- 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., & Debus, R.L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, **93**, 87-102.
- 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.
- 光浪睦美 (2010). 達成動機と目標志向性が学習行動に及ぼす影響 - 認知的方略の違いに着目して - 教育心理学研究, **58**, 348-360.
- 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., & Chang, E.C. (2001). A very full grass: Adding complexity to our thinking about the implications and applications of optimism and pessimism research. In E.C. Chang (Ed.), *Optimism and Pessimism: Implications for theory, research, and practice*. Washington, DC: American Psychological Association. pp.347-367.
- 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.
- Seligman, M.E.P. (1990). Why is there so much depression today? The waxing of the individual and the waning of the commons. In R.E. Ingram (Ed.), *Contemporary psychological approaches to depression*. New York: Plenum Press. pp.1-10.
- 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.
- 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 (2012). 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 - 筑波大学心理学研究, **44**, 23-32.
- 外山美樹 (2015). 認知的方略尺度の作成および信頼性・妥当性の検討 - 熟考の細分化を目指して - 教育心理学研究, **63**, 印刷中.

(受稿 3 月 31 日 : 受理 5 月 29 日)