

簡易学習が先延ばしの低減に与える効果 楽観タイプに対する検討

Effect of Easy Learning on Decreasing Procrastination: Intervention for Optimistic Learner

小 浜 駿

Shun KOHAMA (Utsunomiya Kyowa University)

論文概要

先延ばしに関する正しい知識を得るだけで先延ばしが低減するか検討するため、楽観タイプの先延ばしを行いやすい学習者43名を対象に介入研究を行った。先延ばしの要因となる計画錯誤や依存的な気晴らしなど、4つの知識について説明した資料を読むよう求め、その後6回の測定で知識の定着を図った。ベースライン測定での基礎集計の結果、楽観的な学習者は心身の症状や学習に伴う対人的な問題を感じておらず、先延ばしに対する危機感が低いことが示唆された。一方で、動機づけに対する困難が主な問題であることが示された。知識の理解度と各種症状との関連を検討した結果、概して不眠や食欲不振といった身体症状を減らすことが示された。また、気晴らしに関する正しい知識を身に着けると、安定して学習者に良い変化を与え、勉強へのやる気を向上させることが示された。一方で、本研究の介入は、概して自己評価を下げることを示された。こうした功罪両面の効果と、介入プログラムの実施方法との関連について考察が行われた。

キーワード：先延ばし, 介入研究, 簡易学習, 状況の楽観視

1. 問題と目的

1.1. 緒言

やらなければならないこと（以下では課題と記述する）を遅らせる先延ばし（procrastination）は不適応的な特性と考えられており、Lay（1986）や Solomon & Rothblum（1984）などによって先延ばしのしやすさを測定する特性尺度が開発されている。こうした特性尺度とパーソナリティ変数や自尊感情などの適応指標との関連をメタ分析した結果、先延ばしは自尊感情や学業成績との間に負の関連が、抑うつや不安といった否定的感情との間に正の関連が示されている（Steel, 2007）。

不適応性だけでなく、先延ばしは非常によく見られる現象としても知られる。先延ばしの測定尺度であるPASS（Solomon & Rothblum, 1984）では、レポート執筆や履修登録などの6つの学業課題の先延ばしの頻度について、「いつも先延ばしす

る (always procrastinate)」あるいは「ほとんどいつも先延ばしする (almost always procrastinate)」と回答した者を高先延ばし特性者として算出している。もっとも高先延ばし特性者の割合が高い課題はレポート執筆課題であり、46%の者が高先延ばし特性者となっている。また、週ごとの課題 (30.1%) や試験勉強 (27.6%) においても高い割合で高先延ばし特性者が存在していることが示されている。同様の手続きでPASSによって高先延ばし特性者の割合を算出した研究では、レポート執筆および試験勉強、週ごとの課題において、34.3%~38.2% (Prohaska, Morill, Atilas, & Perez, 2000), 28.2%~35.8% (Clark & Hill, 1994), 30%~33% (Özer, Demir, & Ferrari, 2009), 35%~38% (小浜, 2010) が高先延ばし特性者であることがそれぞれ示されている。

PASSでは同様に、6つの学業課題それぞれで先延ばしをやめたいと感じる程度についても、カットオフポイントが定められている。「先延ばしを絶対にやめたい (definitely wanted to decrease procrastination)」あるいは「先延ばしをやめたい (wanted to decrease procrastination)」と回答した者の割合を算出した結果、レポート執筆および試験勉強、週ごとの課題において、55.1%~65.0% (Solomon & Rothblum, 1984), 49.5%~64.0% (Clark & Hill, 1994), 30%~50% (小浜, 2010) と、高先延ばし特性者の割合よりも概して高い割合が示されている。

不適応的な先延ばしが一般的な現象であり、先延ばしをしてしまう者が主観的な問題を強く感じていることを考慮すると、先延ばしを軽減・改善することには社会的に大きな意義があると考えられる。

先延ばしの軽減・改善のために多くの研究が実施されている。そうした知見の蓄積の結果として、いくつもメタ分析が実施されており (Rozenal, et al., 2018; van Eerde & Klingsieck, 2018), 各治療法の効果をまとめた展望論文も存在する (井森・大屋, 2021)。

van Eerde & Klingsieck (2018) では、認知行動療法 (Cognitive Behavioral Therapy; 以下ではCBTと記述する) と主張性トレーニングが先延ばしを低減する効果を持つことが示された。ジェンダー、学生か否か、学業先延ばしか否かといった要因は効果が見られなかった。なお、分析の異質性が高いことも報告されており、研究ごとに効果のばらつきが見られている。これは、第一に治療法のばらつきが考えられる。例えば、ひとくくりにCBTといっても、詳細には異なる介入が行われているため、研究間で異なる効果が見られ、メタ分析における異質性が高く示されたと考えられる。第二に、介入対象のばらつきに由来すると考えることもできる。例えば、CBTが特に奏功するタイプの症状もあれば、CBTは効果がなく受容的なカウンセリングによって改善しやすい症状がある、といった違いが考えられる。この場合には、治療対象の先延ばしについてより細かく分類し、それぞれに合った治療方法を探索していく必要があると考えられる。

Rozenal, et al. (2018) では、介入群において統制群より優位に先延ばしが改善し、特にCBTの効果が高いことが示された。ただし、こちらの分析でも異質性が高く、CBTに

関する研究が3件のみであったことから、更なる検討が必要となると結論づけられていた。

井森・大屋（2021）では、個々の介入研究をつぶさに紹介した後、CBTは集団対象でもインターネットを利用したセルフヘルプでも、一定の効果がみられたとまとめている。ただし、効果は自己記入式の先延ばし特性の低減として表れており、行動指標では効果が見られない研究があることから、介入効果には検討の余地があるとも述べている。また、インターネットを利用したCBTの中でも、専門家によるガイド付きの介入プログラムがより優れていることとレビューされている。すなわち、ガイド付き群でもガイドなし群でもCBTが奏功する知見が取り上げられている（Rozental, et al., 2015; Rozental, et al., 2017）が、指標によってはガイド付き群のみで効果がみられたり、ガイド付きがガイドなしに比べて改善効果がより高いことが報告されている。

こうした研究をまとめると、先延ばしの介入に関して3点の言及が可能であると考えられる。

第一に、先延ばしに対する介入にはおおむね効果が認められることである。第二に、介入効果は特にCBTにおいて認められやすいことである。第三に、ガイドなしセルフヘルプ群は効果が弱く、専門家による緻密な介入がより望ましいことである。この指摘と類似したものとして、van Eerde & Klingsieck（2018）では、自助本は良いアドバイスとなるが、その内容を参加者が理解し、実施している必要があると述べられている。ガイドなしのセルフヘルプ群では、参加者が適切にプログラムを理解、実施できずにプログラムが進行する恐れがある。一方で、そうした問題点に随時対処できることが、ガイド付きセルフヘルプ群でより強い効果がみられる理由であると考えられる。

以上のように、相対的に自助的介入は効果が弱いものの一定の改善が見込まれること、中でもCBTやそれに類する方法による介入が奏功しやすいことが示唆されている。そこで、本研究では特に、自助による簡易的な介入（以下では簡易学習と記述する）の効果について検討する。

先延ばしをやめたいと回答した者の割合は60%にも上るが（Solomon & Rothblum, 1984）、彼らが皆深刻な病理を有すると仮定することは疫学的・病理学的に妥当ではない。また、学習者の60%に対して専門的な治療・介入を行うことは現実的に不可能である。したがって、先延ばし特性者の大半は軽症者であり、多くの軽症者に奏功する簡易学習プログラムを開発する必要があると考えられる。

ただし、まずは簡易学習を適用するのに適した軽症者を選定することが必要となる。Rozental, et al.（2022）は、先延ばしの重症者と軽症者との違いについて、先延ばし特性の測定尺度と病理学的な基準の2つの指標を用いて検討している。病理学的な基準のほうがやや重症度が高い弁別基準であるものの、2つの基準は概して共通の結果を示した。すなわち、重症者は軽症者に比べて、本人が先延ばしを問題だと思っている割合が高く、

先延ばし解決に対する援助を求めており、ストレスや不安、不眠や過緊張といった心身の症状を訴えていた。換言すれば、軽症者は心身の症状があまり見られず、先延ばしに関する問題意識が低く、解決を志向していないと考えられる。

こうした先延ばし軽症者の特徴を踏まえ、本研究では小浜・高田（2023）の分類における「楽観クラスタ」を簡易学習の対象とすることとした。小浜・高田（2023）の方法では、先延ばしが4タイプへ分類されるが、そのうち2タイプの先延ばしが不適応的であるとされている。片方が否定感情クラスタであり、もう片方が楽観クラスタである。

否定感情クラスタは、不安や焦り、後悔といった否定的感情が先延ばし前後で一貫して高いタイプである。優柔不断さや学業遂行時以外でも否定的感情が見られ（小浜・高田, 2023）、精神的不健康やネガティブな反すうも高い特徴がある（小浜, 2023）。

楽観クラスタは、先延ばし前に状況を楽観視し、先延ばし中に肯定的感情が発生するタイプである。学業成績や優柔不断が低く、高い遂行を支える能力であるエフォートフル・コントロールも低かった（小浜・高田, 2023）。小浜（2023）では、学習目標が低く、気晴らしへの依存が高いこと、熟慮的でもなく、意思決定が素朴であり、反すうもしないことが示されている。また、精神的不健康の指標が低かった。したがって、精神的適応より遂行に問題があるタイプであると言える。さらに、先延ばしによって不愉快さを感じるものがなく、先延ばしした自分を内省することもないため、先延ばしのしすぎを修正することができないタイプであると解釈されている。否定的感情の低さは危機感の低さとも解釈しうるため、敢えて否定的感情を喚起させるような行動改善方策によって先延ばしの改善が可能であると考えられている。

2タイプの特徴と先延ばし重症者の基準（Rozenal, et al., 2022）とを整合させると、否定感情クラスタは否定的感情や精神的不適応など、心理症状に問題が見られ、重症者の特徴と類似しているタイプである。それに対して、楽観クラスタは課題を回避して先延ばしをしても肯定的感情が生じており、精神的不適応の特徴は示されていない。心理症状がないことは、危機感や問題意識の発生に繋がらないことから、遂行の観点からはむしろ不適応的な特徴であると考えられる。

このように、楽観クラスタは先延ばし軽症者であり、かつ不適応的な遂行を改善するための介入が必要な学習者であると考えられる。そこで、楽観クラスタに奏功する簡易学習プログラムを開発し、先延ばしの低減・改善効果について検討することを本研究の目的とする。

なお、本研究では高校生を対象として簡易学習の効果を検討する。これは、大学生の学業課題が再履修可能であり、ある学業課題で失敗しても4年間での卒業に支障が出ないことが多いためである。一方で、高校生は、大学受験など、学業での失敗がその後のライフイベントに深刻な影響を与える可能性が高いと考えたためである。

1.2. 簡易学習の内容

簡易学習では、これまでの先延ばし研究、特に楽観的なタイプの先延ばしに関して、先延ばしの原因や防止策として考えられる知識を提供することで先延ばしの改善を図った。

はじめに、計画錯誤の知識 (planning fallacy) を応用して説明と改善を図った。計画錯誤は、類似した計画のほとんどが計画通りに進まなかったことを知っているにもかかわらず、自分の計画は計画通りに進むという確固たる信念を持つ傾向 (Kahneman & Tversky, 1979) と定義され、楽観的な認知バイアスとして捉えられている。計画錯誤の増減要因に関する実証研究では、否定気分よりも肯定気分で行った場合のほうが課題について楽観的に予測をし、結果として計画錯誤が強く現れることが示されている (藤島, 2006)。また、過去の経験を現在の予測にうまく関連づけられた場合には計画錯誤が減少すること (高木・村田, 2003) などが明らかにされている。

これらの知見から、楽観的な予測ではなく、正確または悲観的な予測を行うことで、計画錯誤と、それに由来する先延ばしを改善できると考えられる。

続いて、気晴らし (distraction) 研究を基に学習を求めた。気晴らしは「他のことを考える、または何かの活動に従事することにより、問題から注意をそらすこと (Stone & Neale, 1984)」と定義される情動調節コーピングである。楽観的に先延ばしを行いやすい者は、気分緩和を意図して先延ばしを行いやすく、先延ばし中には課題を忘れて気晴らしを楽しむことができていた。しかし、気分緩和のための方略として機能しなくなっても気晴らしを続ける「気晴らしへの依存」を起しやすく、最終的に気分が悪化していた (小浜, 2012)。こうした依存的な気晴らしを避け、有効な場面や用い方で気晴らしを実施する必要がある。そのためには、悩み事ややるべきことなど、なんらかの目標に向かって思考を整理するために気晴らしを行うことが望ましい (及川, 2002)。

こうした内容を資料にまとめ、遊びたいから遊ぶのではなく、目標設定を行い、そのための休憩や思考整理のために息抜きをする必要があることを説明した。

先延ばし特性者は、締切直前のような心理的重圧の下で課題をうまくやれると考えがちであり、それゆえ先延ばしを行うと言われている (Ferrari, 2001)。ただし、実証検討の結果では、条件によらず作業速度が遅く、認知的資源を消費した状況や認知的資源が分散しやすい状況では作業の正確性が低かった。したがって、先延ばし特性者本人の主観に反して、締切直前の遂行には劣ると考えられる。

状況の楽観視に由来する先延ばしには、(実際は低遂行であるが)自分は先延ばしをしても大丈夫という誤った信念が存在すると考えた。そのため簡易学習のターゲットとし、学習を求めることとした。

さらに、自己像の非連続性 (Sirois & Pychyl, 2013) や未来志向の低さ (Ferrari & Díaz-Morales, 2007) についても学習対象とした。現在と未来の自己像が連続していない

と認知することで、現在の自分にとって快を感じやすい行為（遊ぶなど）が優先されやすく、やるべき課題が未来へ先延ばしされやすいと考えられている。また、先延ばし特性は未来志向の時間的展望と負の関連があり、現在志向の時間的展望と正の関連があることが示されている（Ferrari & Diaz-Morales, 2007）。

楽観的に先延ばしをする者は、未来の苦勞が現在の自分と連続したものであると認識しづらく、そもそも未来について考えないことが多い。そのため、当該時点では課題を先延ばしにして、遊びにふけることを優先すると考えられる。したがって、今日と明日の自分を繋げて考えることや刹那的な享樂にふけることは危険であることや、明日の苦勞をよく想像することで現在遊びたい気持ちを抑えられることを説明し、学習を求めた。

2. 方法

2.1. 調査時期と枠組み

2025年6月上旬から8月下旬にかけて実施された。スクリーニング調査は2段階に分けて実施され、まず6月上旬に回答努力の最小限化（三浦・小林, 2015）を行わない回答者を抽出した。続いて、6月下旬に楽観クラスタに所属する者を抽出した。楽観クラスタの抽出方法と必要な変数は小浜・高田（2023）と同一である。

6月下旬から簡易学習のための本調査を行った。最初の測定では、学習時のストレスや学習に伴う困難などのベースライン測定（以下ではBL測定と記述する）を行うと同時に、資料を読んで正しい心理学的知識を身に着ける必要があることや、クイズやテストのように正しい知識を選ぶ形式で調査が続くことを説明した。その後、6日に1回簡易学習を実施し、7月下旬に6回目の簡易学習を終えたところで本調査が終了した。

2日後に効果測定が、その更に4週間後にフォローアップ測定（以下ではFU測定と記述する）が行われ、BL測定と同じ項目が測定された。また、調査を通じて先延ばしが改善された程度なども訪ねた。

2.2. 調査対象

セルフ型アンケートツールであるFreeasyの保有サンプルから、高校1年生から3年生を対象としたwebリサーチを実施した。2段階のスクリーニング調査を経て、ベースライン測定には448名が参加した。これらの回答者のうち、効果測定とフォローアップ測定の双方に参加した43名（9.6%）を分析対象とした。全6回の簡易学習は、すべての調査に参加している者を条件としなかったため、43名の学習回数にはばらつきが存在する。6回の簡易学習に全て参加した者は36名であり、平均参加回数は5.18であった。

2.3. 調査内容

2.3.1 従属変数 BL測定, 効果測定, FU測定において, 学習時のストレスと学習に伴う困難について回答を求めた。どちらも, 小浜 (2025) で尺度構成が行われた大学受験の先延ばしに関する測定指標である。

学習時のストレスは2因子で構成され, 「頑張れない自分を責めてしまう」「勉強に集中できない」といった精神症状7項目と, 「眠れない」「食欲がない」といった身体症状2項目の計9項目である。「1. まったくあてはまらない」から「5. 非常にあてはまる」の5件法で測定した。

学習にともなう困難は3因子で構成され, 「周囲から見当外れの助言をされる」「弱音を吐けない」といった対人的な困難6項目と, 「やろうと思っても, 勉強に身が入らない」「どうしてもやる気がでない」といった動機づけの困難2項目と, 「何がわからないのかわからない」「具体的に何をすればいいかわからない」といった学習自体の困難3項目の計11項目である。多重回答法で測定した。

また, 効果測定およびFU測定では, 調査参加による改善の実感として, 「自分の考え方が変わった」「勉強へのやる気が上がった気がする」など, 全7項目を作成して測定を行った (Table 1)。学習時のストレスと同じ5件法で測定を行った。

2.3.2 簡易学習 BL測定において従属変数の測定が終わった後, 3ページの資料を読むよう求めた。資料冒頭に楽観クラスタの不適應的特徴を述べ, その後に改善のための知識や行動案を提示した。知識や行動案は, 問題と目的で述べたように, 計画錯誤, 気晴らし, 締切直前の錯誤, 自己の非連続性について述べた。

更に, 「理解度や知識の定着度を測定するため, あなた (回答者) の考えではなく心理学的に正しい知識を選ぶように教示し, 資料内容の理解度を測定した。理解度は2ブロックに分けて測定した。

第一は, 知識の内容を提示し, 心理学的に正しい知識には○を, 誤っている知識には×をつけるよう求める形式であった。例えば, 「期限 (テスト日など) 直前は, プレッシャーの影響で思ったよりも成果が上がらない」は締切直前の錯誤に関する理解度を問う設問であり, 正答は○ (正しい) である。

第二は場面想定法であり, 「1. 最終的に楽になる」「2. 後々辛くなる」の2つから選択を求めた。例えば, 【あさって締切の宿題がある。今日やらないと明日辛くなるのは目に見えているが, 今はやる気が出ない】という場面を提示し, 2つの選択肢を設けた。「やりたくないものはやりたくない。明日やる気が出ることに賭けよう」は2 (後々辛くなる) が正答であり, 「今日頑張れば明日の自分が楽になる。明日気兼ねなく遊ぼう」は1 (最終的に楽になる) が正答である。このように, 特定の概念 (知識) を問う1つの場面に対して, 必ず1と2がそれぞれ正答になるように2問を作成し, 回答を求めた。

いずれの概念においても, 基礎知識6問, 場面想定3場面 (× 2問) であり, 計12の

回答を求めた。計画錯誤，気晴らし，締切直前の錯誤，自己の非連続性の4概念について12回答を2回繰り返し，計96問を6回の調査に分けて提示した。提示順序はランダムイズして出題した。

なお，簡易学習のトップページにはBL測定で読むよう求めた資料のリンクURLを提示し，再学習を望むものはいつでも資料を読むことができた。

3. 結果

3.1. 得点化処理

学習時のストレスおよび学習に伴う困難は，いずれも原典（小浜，2025）にならって尺度構成を行った。すなわち，5件法尺度は各因子の算術平均を尺度得点とし，多重回答項目は各因子の肯定反応数に対する単純加算を尺度得点とした。効果測定およびFU測定における改善の実感に関しては，尺度構成を行わず，それぞれ単項目で扱うこととした。これは，最終的な回答者が43名と少なく，因子分析といった尺度構成に必要な分析手法を実施するのに必要なサンプル数が確保できなかったためである。

3.2. 従属変数の集計

各測定における尺度得点平均値と標準偏差をTable 1に示す。また，BL測定からの改善を効果指標とするため，効果測定とBL測定との差，およびFU測定とBL測定との差についても平均値と標準偏差を算出した（Table 1）。

Table 1 各測定時点における基礎集計と差分

尺度得点	得点範囲		平均値(標準偏差)			差分の平均値		
	最小値	最大値	BL	効果	FU	効果-BL	FU-BL	
精神症状	1	5	2.68 (0.63)	3.04 (0.81)	2.96 (0.77)	0.35	0.27	
身体症状	1	5	1.98 (0.86)	2.35 (1.19)	1.93 (0.95)	0.37	-0.04	
対人的な困難	0	6	0.70 (0.88)	0.70 (0.63)	0.57 (0.66)	0.00	-0.13	
動機づけの困難	0	2	0.96 (0.82)	0.91 (0.90)	0.87 (0.76)	-0.04	-0.09	
学習自体の困難	0	3	0.17 (0.49)	0.04 (0.21)	0.09 (0.29)	-0.13	-0.09	
改善の実感(最小値=1, 最大値=5)			平均値(標準偏差)					
			効果		FU			
自分の考え方が変わった			2.35	(0.83)	2.52	(0.90)		
この調査に参加してみて、良い変化があった			2.35	(0.78)	2.13	(0.92)		
勉強へのやる気が上がった気がする			2.39	(0.78)	2.35	(0.88)		
自分を好きになった			2.70	(0.88)	2.61	(0.94)		
不必要にだらだらすることが減った			2.13	(0.92)	1.96	(0.71)		
勉強をしない言い訳をすることが減った			2.35	(0.83)	2.04	(0.82)		
勉強をする回数が増えた			2.22	(0.85)	2.26	(0.75)		

集計の結果、精神症状はBL測定では理論的中間点である3.00を下回っていたが、効果測定およびFU測定では3.00前後であった。差の平均値は正の値であり、介入によって精神症状が増していた。身体症状は全般的に低く、2.00前後であった。効果測定ではBL測定より増加したが、FU測定では変化がないか、わずかに減少していた。

学習に伴う困難においては、対人的な困難は6個の選択肢のうち平均0.70個がBL測定において選択されていた。効果測定でもFU測定でも類似した値であった。同様に、学習自体の困難も3個の選択肢中0.17個とあまり選択されていなかった。一方で、動機づけの困難は2個の選択肢中1.00個付近が選択されており、相対的に選択されやすい指標であった。

改善の実感は、理論的中間点である3.00を全ての項目で下回っていた。特に、「不必要にだらだらすることが減った」が低く、効果測定においてもFU測定においても2.00前後であった。

3.3. 理解度と改善効果

簡易学習によって学習時のストレスや学習に伴う困難に対する改善効果が見られることを検討するため、各回答者の正答数を算出した。正答数の単純加算を理解度得点とし、設問内容ごとの得点も算出した。

調査への参加数と正答数との間の相関係数を算出したところ、 $r = .67$ ($p < .001$)であった。また、内容別の正答数に関して相互相関を算出したところ、 $r = .51-.82$ であり、高い相互相関を示した。

続いて、理解度と改善指標との相関係数を算出した。学習時のストレスや学習に伴う困難については、効果測定およびFU測定のそれぞれとBL測定との差を分析対象とした(Table 2)。なお、近年では有意傾向 ($p < .10$) をもって特定の現象について言及することは多くないが、本調査では回答者数が43名と少なく、有意性検定が有意となりにくいいため、有意傾向が示された結果からも解釈を行うこととした。有意傾向を示した相関係数の絶対値は.26~.30であり、弱い効果量が認められる値であった。したがって、有意傾向の結果に対する解釈には一定の妥当性があると考えられる。

理解度のうち、まず全正答数についてみていくと、効果測定における身体症状との間に負の相関 ($r = -.28$, $p = .068$) がみられた。この得点は効果測定とBL測定との差であるため、心理学的に正しい知識を学習するほど身体症状が低減することを示す結果である。FU測定とBL測定との差得点でも同様の結果が見られ、理解度が高いほど身体症状が低減していた ($r = -.26$, $p = .099$)。また、効果測定においては、「この調査に参加してみて、良い変化があった」 ($r = .28$, $p = .066$)、「勉強をする回数が増えた」 ($r = .28$, $p = .070$)との間に正の相関がみられた。ただし、同様の結果はFUにおいて示されなかった。また、「自分を好きになった」では有意な負の相関がみられた ($r = -.33$, $p = .024$)。

Table 2 簡易学習の理解度と各種改善指標との相関係数

		全正答数	計画錯誤	気晴らし	期限直前	非連続性
差 得 点 (効 果)	精神症状	-.19	-.03	.02	-.21	-.50 ***
	身体症状	-.28 †	-.37 *	.06	-.24	-.40 **
	対人的な困難	.05	.11	.20	.10	-.07
	動機づけの困難	.20	.24	-.16	.36 *	.15
	学習自体の困難	-.11	.17	-.03	-.27 †	-.24
差 得 点 (F U)	精神症状	-.16	.04	-.34 *	-.31 *	-.35 *
	身体症状	-.26 †	-.10	-.54 **	-.42 **	-.18
	対人的な困難	.12	.22	.04	.27 †	-.05
	動機づけの困難	-.04	.09	-.28 †	.07	-.17
	学習自体の困難	-.23	.02	-.10	-.35 *	-.24
素 点 (効 果)	自分の考え方が変わった	-.01	.05	.28 †	-.02	.01
	この調査に参加してみて、良い変化があった	.28 †	.30 †	.45 *	.20	.10
	勉強へのやる気が上がった気がする	-.05	-.03	.37 *	-.22	.04
	自分を好きになった	-.33 *	-.25	-.06	-.39 **	-.34 *
	不必要にだらだらすることが減った	-.11	-.08	.21	-.16	-.33 *
	勉強をしない言い訳をすることが減った	-.07	-.03	.06	-.22	-.09
	勉強をする回数が増えた	.28 †	.24	.22	.34 *	.17
素 点 (F U)	自分の考え方が変わった	.00	.10	.17	-.25	-.01
	この調査に参加してみて、良い変化があった	.10	.17	.38 *	-.04	-.01
	勉強へのやる気が上がった気がする	.08	.05	.33 *	.02	.26 †
	自分を好きになった	-.15	-.04	.12	-.33 *	-.16
	不必要にだらだらすることが減った	.05	.02	.18	.04	.19
	勉強をしない言い訳をすることが減った	-.17	-.15	.07	-.25	-.20
	勉強をする回数が増えた	-.05	-.06	.08	-.17	.06

内容別の相関では、先延ばしの背景には計画錯誤があり、悲観的な予測や過去の失敗を思い出すことで錯誤を是正できるとする知識の理解度についてみると、効果測定と身体症状との間に負の相関がみられた ($r = -.37$)。改善の実感では、効果測定における「この調査に参加してみて、良い変化があった」との間に正の相関がみられた ($r = .30$)。

依存的な気晴らしを避け、目的を決めて気晴らしをすることが効率的な学習に繋がるとする知識の理解度についてみると、FU測定における精神症状および身体症状、動機づけの困難との間に負の相関がみられた ($r_s = -.28 \sim -.54$)。改善の実感では、効果測定とFU測定の双方において「この調査に参加してみて、良い変化があった」、「勉強へのやる気が上がった気がする」との間に正の相関がみられ、効果測定では「自分の考えが変わった」にも正の相関がみられた ($r_s = .28 \sim .45$)。

期限直前では行為者の主観に反して遂行が劣るとする知識の理解度について見てみる

と、効果測定における動機づけの困難との間に正の相関 ($r = .36$) がみられ、学習自体の困難との間に負の相関 ($r = -.27$) がみられた。FU測定では、精神症状および身体症状、学習自体の困難との間に負の相関がみられた ($r_s = -.31 \sim -.42$)。改善の実感では、効果測定とFU測定の双方で「自分を好きになった」との間に負の相関がみられ ($r_s = -.33 \sim -.39$)、効果測定における「勉強をする回数が増えた」との間に正の相関がみられた ($r = .34$)。

自己の非連続性が先延ばしの原因であるとする知識の理解度についてみると、効果測定においては精神症状と身体症状の双方において、FU測定においては精神症状のみにおいて、有意な負の相関がみられた ($r_s = -.35 \sim -.50$)。改善の実感では、効果測定において「自分を好きになった」と「不必要にだらだらすることが減った」との間に有意な負の相関がみられた ($r_s = -.33 \sim -.34$)。FU測定では、「勉強へのやる気が上がった気がする」との間に正の相関がみられた ($r = .26$)。

4. 考察

本研究の目的は、楽観クラスタに奏功する簡易学習プログラムを開発し、先延ばしの低減・改善効果について検討することであった。

基礎集計をみると、心身の症状はいずれも理論的中間値を下回っていた。すなわち、そうした症状が楽観クラスタの学習者に多く生じていないことが示された。同様に、学習に伴う対人的な困難や学習行動そのものの困難も発生していなかった。先延ばしの重症者と軽症者との区別において、軽症者は心身の症状があまり見られず、先延ばしに関する問題意識が低く、解決を志向していないことが指摘されていた (Rozenal, et al., 2022)。本研究の基礎集計は、こうした軽症者の特徴と整合するものであると考えられる。それに対して、動機づけの困難は相対的に多く発生しており、先延ばし軽症者の主訴は動機づけの問題であることが示唆された。

介入後の変化として、精神症状はBL測定から効果測定およびFU測定において増加していた。したがって、本研究による介入は、精神症状を増悪させる介入である可能性がある。

改善の実感は、効果測定とFU測定を通じて、7項目全てで3.00を下回った。したがって、本研究による介入は改善の実感を参加者に与えないプログラムであったと考えられる。特に、「不必要にだらだらすることが減った」が低く、効果測定においてもFU測定においても2.00前後であった。したがって、本研究の介入プログラムにおいて、「不必要にだらだらすることは減っていない」ことが示された。

こうした結果が得られた原因として、本研究による介入がガイドなしのセルフヘルプであることが挙げられる。インターネットを介してセルフヘルプCBTを実施する際、ガイド付きセルフヘルプのほうがより効果が高いことが示されているが (Rozenal, et al.,

2015; Rozental, et al., 2017), 本研究はガイドなしの形式であった。こうした形式の違いによって、簡易学習の参加者が、正確かつ十分に先延ばし改善のための情報を理解しきれず、大きな効果が得られなかった可能性がある。

相関分析では、全正答数と各種改善指標との関連では、概して身体症状を低減する効果があった。したがって、不眠や食欲不振といった症状に対しては、本研究のプログラムに一定の効果があったと考えられる。効果測定のみにおける関連ではあるが、「この調査に参加してみて、良い変化があった」「勉強をする回数が増えた」との間に関連がみられたことから、本プログラムの意義が伺える。一方で、効果測定において「自分を好きになった」は有意な負の関連を示した。

こうした結果が得られたのは、介入による直面化が一時的にストレスを上昇させたためであると考えられる。Pennebaker & Beall (1986) では、個人にとって好ましくない体験に対して直面化することで、短期的には否定的な気分が発生するが、長期的には精神的適応が促進されることが示されている。

精神症状が介入後に増加したことや、「不必要にだらだらすることが減った」得点が低かったことも、直面化の観点で解釈が可能である。楽観クラスタの学習者は、本プログラムへの参加以前に、過度な楽観視や様々な錯誤によって自分の能力を過大評価したり、学習に関する様々な問題を過小評価したりしていたと予想される。しかし、本プログラムへの参加によって楽観視や錯誤が是正され、自らの置かれた状況に対して直面化せざるを得なくなったと考えられる。その結果、自責や自信喪失といった精神症状がみられたり、「自分を好きになった」という回答が低減したりしたと考えられる。ただし、この解釈には実証的な裏付けがないため、今後は直面化に関する直接的な指標を測定し、追加検証を行う必要がある。

概念（知識）別にみると、計画錯誤に関する理解度は全般的に関連が弱く、全正答数と異なる結果もみられなかった。したがって、計画錯誤が先延ばしの背景にあることや、そうした錯誤の是正のために悲観的な予期が必要なことを理解することは先延ばしの低減・改善に大きな影響を持たないことが示唆された。

気晴らしの知識を得ることで、効果測定ではストレスや困難を低減しなかったものの、FU測定では心身双方の症状を低減し、動機づけの困難を低減していた。また、効果測定で「この調査に参加してみて、良い変化があった」、「勉強へのやる気が上がった気がする」といった改善の実感が得られており、FU測定でも介入効果は持続していた。楽観クラスタの学習者は遊びすぎに由来する遂行の問題があると考えられるが、こうした問題を改善するのに必要な知識を得ることで、楽観的な先延ばしに由来する不適応的な学業遂行を改善することに繋がったと考えられる。

期限直前の錯誤に関する知識を得ることで、効果測定でもFU測定でも学習自体の問題が改善されることが示された。期限直前の錯誤は、学習方略のような、目の前の学習を

直接支援するような知識ではない。ただし、期限直前まで猶予があるとするバイアスが是正されることで、わからないことがあってもとにかく学習するしかないと考え、学習に取り組んだ可能性がある。こうした解釈は、効果測定において「勉強をする回数が増えた」との間に正の関連がみられたことから傍証される。ただし、「自分を好きになった」は一貫して低減しているため、自らに否定的な評価を下してプレッシャーを課した学習が適応的であるとみなせるか、今後精緻な検証が必要であろう。

自己の非連続性の知識を得ることで、心身双方の症状が低減することが示された。精神症状の低減はFU測定でも示され、介入効果は長期的に安定していると考えられる。ただし、他の知識への理解と同様に、「自分を好きになった」が低減する結果が示されており、本介入プログラムが精神的適応に及ぼす影響については課題が残された。

本研究の課題として、主に2点を指摘する。第一に、簡易学習の効果が弱かったり、認められなかったり、安定しなかったりした点である。効果測定やFU測定で学習時のストレスが増悪した結果や、改善効果の指標が無相関である結果も多くみられた。また、FU測定のみで改善効果がみられた結果もあった。一般的には、効果測定に改善効果が見られるがFU測定では効果が見られない、といった現象が考えられる。これは、介入効果が長期的に持続しないためである。しかし、FU測定のみで効果が見られるという結果は解釈が困難である。このように、十分に安定した結果が示されなかった。これらの問題点を改善するため、より多くのサンプルを確保した状態で本プログラムの効果について追加検証を行う必要があると考えられる。

第二は、ガイド付きでの簡易学習を行うことと、ガイドの量について検討することである。本研究が簡易学習を採用したのは、膨大な人数と想定される先延ばし特性者への介入を意図したためである。したがって、最終的にはガイドなしのCBTを採用する必要がある。ただし、誤解が生じやすい内容やガイドが必須の部分など、プログラム効果を最大化するために考慮すべきポイントを把握しておくべきであろう。そのため、まずはガイド付きで改善効果を高め、徐々にガイド（介入）の量を減らしていくことで、プログラムの簡便性と効果とのバランスをとっていくべきであると考えられる。

5. 謝辞

本研究はJSPS科研費（基盤(C) 22K03081）の助成を受けて実施された

6. 引用文献

- [1] Clark, J. L., & Hill, O. W. (1994). Academic procrastination among African-American college students. *Psychological Reports*, 75, 931-936.
- [2] Ferrari, J. R & Diaz-Morales, J. F. (2007). Procrastination: Different time orientations reflect different motives. *Journal of Research in Personality*, 41, 707-714.

- [3] Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure' . *European Journal of Personality, 15*, 391-406.
- [4] Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure' . *European Journal of Personality, 15*, 391-406.
- [5] 藤島喜嗣 (2006). 気分状態と報酬遅延が計画錯誤に及ぼす影響 日本心理学会第70回大会発表論文集
- [6] 井森萌子・大屋藍子(2021). 大学生の先延ばしに対する認知・行動療法の展望 心理臨床科学, *11*, 63-76.
- [7] Kahneman, D. & Tversky, A. (1979). Intuitive prediction: Biases and corrective procedures. *TIMS Studies in Management Science, 12*, 313-327.
- [8] 小浜駿 (2010). 日本語版PASS作成の試み 日本教育心理学会第52回総会発表論文集
- [9] 小浜駿 (2010). 先延ばし意識特性尺度の作成と信頼性および妥当性の検討 教育心理学研究, *58*, 325-337.
- [10] 小浜駿 (2012). 先延ばしのパターンと気晴らし方略および精神的適応との関連の検討. 教育心理学研究, *60*, 392-401.
- [11] 小浜駿 (2023). 新しい分類法に基づく各タイプの先延ばしの特徴 宇都宮共和大学シテライフ学研究, *24*, 95-108.
- [12] 小浜駿 (2025). 簡易学習による先延ばし改善効果—楽観タイプにおける検討— 日本心理学会第89回大会発表論文集
- [13] 小浜駿・高田治樹 (2023). 先延ばしの簡便なタイプ分類方法の開発. 教育心理学研究, *71*, 100-116.
- [14] Lay , C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality, 20*, 474-495.
- [15] 三浦麻子・小林哲郎 (2015). オンライン調査モニタのSatisficeに関する実験的研究 社会心理学研究, *31*, 1-12.
- [16] 及川恵 (2002). 気晴らし方略の有効性を高める要因—プロセスの視点からの検討— 教育心理学研究, *50*, 185-192.
- [17] Özer, B. U., Demir A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology, 149*, 241-257.
- [18] Pennebaker, J. W., & Beall, S. K. (1986). Confronting a traumatic event: toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal psychology, 95*, 274-281.

- [19] Prohaska, V., & Morill, P., Atilas, I., & Perez, A. (2000). Academic procrastination by nontraditional students. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*, 125-134
- [20] Rozental, A., Bennett, S., Forsström, D., Ebert, D. D., Shafran, R., Andersson, G., & Carlbring, P. (2018). Targeting procrastination using psychological treatments: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology, 9*, 1588
- [21] Rozental, A., Forsell, E., Svensson, A., Andersson, G., & Carlbring, P. (2017). Overcoming procrastination: one-year follow-up and predictors of change in a randomized controlled trial of Internet-based cognitive behavior therapy. *Cognitive Behaviour Therapy, 46*, 177-195.
- [22] Rozental, A., Forsström, D., Hussoon, A., & Klingsieck, K. B. (2022). Procrastination among university students: differentiating severe cases in need of support from less severe cases. *Frontiers in psychology, 13*, 783570.
- [23] Rozental, A., Forsström, D., Tangen, J. A., & Carlbring, P. (2015). Experiences of undergoing Internet-based cognitive behavior therapy for procrastination: A qualitative study. *Internet Interventions, 2*, 314-322.
- [24] Sirois, F. & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass, 7*, 115-127.
- [25] Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 503-509.
- [26] Steel, P. (2007). A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin, 133*, 65-94.
- [27] Stone, A. A. & Neale, J. M. (1984). New measure of daily coping: Development and preliminary result. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 892-906.
- [28] 高木彩・村田光二 (2003). 過去経験の想起が計画錯誤に及ぼす効果 日本心理学会第67回大会発表論文集
- [29] Van Eerde, W., & Klingsieck, K. B. (2018). Overcoming procrastination? A meta-analysis of intervention studies. *Educational Research Review, 25*, 73-85.