

# 達成目標が定期試験・レポート・発表に対する 不安に及ぼす影響

## —大学1年生を対象とした縦断的研究—

中川華林<sup>1</sup>・藤田哲也<sup>2</sup>

法政大学

# Influence of Achievement Goals on Test, Report and Presentation Anxiety: A Longitudinal Study for First-Year Students in University

Karin NAKAGAWA · Tetsuya FUJITA

Hosei University

大学は高等教育の場であり、授業内容や、試験にとどまらない複数の評価形式(e.g., レポート, 発表)といった様々な点が中等教育とは大きく異なる。大学1年生は、その移行期を迎えているといえ、とりわけ成績に直結する評価形式の多様化に関しては不安を感じやすい状態にあると考えられる。そこで、本研究では、大学1年生が複数の評価形式に抱く不安と、不安に影響を与えると考えられている達成目標に着目して、2つの年度(2015, 2016年度)にわたって年度内に計4回(前期序盤・終盤, 後期序盤・終盤)の縦断的調査を行い、年度間や時期によって目標志向と不安の傾向が異なるか、目標が不安に及ぼす影響に違いがみられるかといった点について検討した。その結果、マスタリー目標とパフォーマンス目標の得点に有意な差がみられ(2016>2015)、2016年度においては複数の不安に対する時期の主効果が有意になり(前期序盤≡前期終盤>後期序盤≡後期終盤)、年度ごとの学生の目標志向の違いや時期による不安の変化を考慮する必要性と縦断的調査の意義が示唆された。また、年度ごとに目標が不安に及ぼす影響を確認したところ、マスタリー目標がいずれの年度においても前期序盤の試験に対する不安に正の影響を及ぼしていたことから、到達度の指標として代表的な試験の形式が多様化することへの予期に対して不安を抱きやすくなる可能性が示された。また、パフォーマンス目標が前期終盤以降の複数の評価形式への不安に対して正の影響を与えているという結果から、とりわけ授業で学んだ内容の習得を重んじるべき授業においてもパフォーマンス目標を採用する学生は、様々な評価形式に対して不安を感じやすい傾向にあることが示された。このように、年度や時期によって、目標と不安の傾向や目標が不安に及ぼす影響が異なるという結果は、学習者の適性を考慮した検討や介入を行う前提の知見として有用であると考えられる。

[キーワード: マスタリー目標, パフォーマンス目標, 達成目標, 評価形式に対する不安, テスト不安, 評価懸念, 縦断的調査]

<sup>1</sup> 法政大学大学院人文科学研究科 km.n.25@gmail.com

<sup>2</sup> 法政大学文学部 fujita009@nifty.ne.jp

## 1. 問題と目的

### (1) 学習に関連する不安

大学は、専門的な内容について学習する高等教育の段階であり、大学1年生は、それまでの学校段階において学んできた授業の内容や、試験の方式、評価形式といった様々な点において、大きな転換を迎えているといえる。Daniels, Stupnisky, Pekrun, Haynes, Perry, & Newall (2009) は、学生が持つ目標や感情体験が、高等学校とは著しく異なる新しい環境におかれている大学1年生に大きく関係しているということを指摘した。とりわけ、中等教育までの評価形式は定期試験が代表的であったのに対し、大学においてはレポート、発表といった多岐にわたる評価形式が存在しているため、多くの学生は未知のものである評価形式について、不安を抱きやすい状況下にあるといえる。

学習に際して学習者が抱く感情については、楽しさ (joy) や恥 (shame) など、様々な種類の感情が報告されているが、中でも膨大な知見が蓄積されている感情が不安 (anxiety) である (Pekrun, Goetz, Titz., & Perry, 2002)。不安は、その時々で変化する状態的な変数であると考えられており、一般的にはネガティブな感情として扱われる。とりわけ代表的なテスト不安に関しては、先駆けとなった Mandler & Sarason (1952) が「テストでよい成績をとるために必要な反応を妨害する不適切な反応」と定義したことから、主に学習者のテスト成績などに負の影響を与えるものとして研究が行われてきた (e.g., Cassady, 2004)。

### (2) 達成目標が学業に関連する不安に及ぼす影響

テスト不安に影響を与える重要な変数の1つに、達成目標がある (Elliot & Church, 1997)。達成目標は、学習者が授業に対して持つ目標に関する概念であり、Elliot & Church (1997) においては、学んだ内容をしっかりと身につけることに重きを置くマスタリー目標 (mastery goal) と、他者より上回ることを目指すパフォーマンス接近目標 (performance-approach goal)、他者より下回らないことを重視するパフォーマンス回避目標 (performance-avoidance goal) という3つの下位尺度が得られた。国内においてもこの下位尺度にもとづいて他の変数との関連を検討した多くの研究が存在しており (e.g., 田中・藤田, 2003)、この傾向は達成目標尺度を用いて不安に及ぼす影響を検討した研究でも同様である (e.g., McGregor & Elliot, 2002; Pekrun, Elliot, & Maier, 2009)。これは、マスタリー目標が、学業に関連する感情を取り上げた研究において、ポジティブな感情と有意な正の相関や影響を示すと考えられてきたことに起因すると考えられる (e.g., Pekrun, Elliot, & Maier, 2006; Hall, Sampasivam, Muis, & Ranellucci, 2016)。しかし、この結果は頑健とは言い切れず、パフォーマンス目標に至っては、膨大な知見が蓄積されている現在においても結果が安定していないことから、2つの変数間の関連については未だ検討の余地が残されているといえる。目標と不安の関連についても、同様に多くの知見が得られているものの、こと大学1年生に関して、試験やレポート、発表といった複数の評価形式に対して抱いている不安を取り上げ、達成目標がそれぞれの不安に及ぼす影響について検討した研究は不足している。2つの変数間の関係を検討し、どのような目標を持つ学習者が、どの評価形式に対する不安を抱きやすいかを明らかにすることは、教育現場において適性処遇交互作用を考慮した働きかけを行うための知見として重要なものであるといえる。

ただし、大学1年生が未知の評価形式に対して抱く不安について検討する際には、不安が個人内で不変なものというよりは、状況によって変化する状態的なものであるという

点に留意する必要がある。大学に入学し、一度も大学での成績評価を受けていない4月の段階と、いくつかの成績評価を受けた後期終了の段階とでは、不安の感じ方が異なることが想定される。そのため、年度内で縦断的に調査をすることが必要になるだろう。

### (3) 本研究の目的

以上のことから、本研究では、大学1年生が抱く達成目標や不安について、2つの年度を対象に縦断的調査を行い、年度や時期によって2つの変数の得点が異なるかについて確認する。さらに、それらをふまえ、達成目標が各評価形式に対する不安に及ぼす影響を検討し、評価形式ごとに影響の様相が異なるのか否かについて明らかにする。このような不安の継時的変化の実態を把握し、学習に関連する変数との関係を明確にすることは、大学への適応を促すという初年次教育の目的に沿った有益な知見となると思われる。なお、本研究における達成目標は、あくまでも1つの初年次教育科目を対象として測定する。大学授業全般を対象とした達成目標を測定することも可能であるが、受講生によって履修している科目が異なること、さらには履修している科目の授業目標や評価基準をシラバス等で事前に把握しているとは限らないこと等が考えられる。そのため、初回授業で半期の授業概要及び評価基準について説明をしている初年次教育科目の1教科のみを対象とし、上記の要因が剰余変数とならないよう統制したうえでの測定を行うこととする。

## 2. 方法

### (1) 調査を実施した授業の概要および調査対象者

都内の私立大学の心理学科1年生向けの初年次教育科目である「基礎ゼミ I, II」の受講者を調査対象とした。前期の基礎ゼミ I は「ノートの取り方」「テキストの読み方」「要約の仕方」「批判的思考」「レポートの書き方」といったスタディスキルの習得を主な教育目標としており、授業への参加による平常点と期末レポートが成績評価対象である。後期の基礎ゼミ II は、4~6名での班活動が中心となり、設定された発表課題についての「構想発表」と「本発表」の2回の発表と、授業内での班活動への参加が成績評価対象である。カリキュラム上での必修科目ではないが、入学時のガイダンスで履修を強く奨めており、1年生のほぼ全員が履修をしている。

前期・後期を通じて最後まで受講を続けて成績評価の対象となったのは、2015年度が59名、2016年度が77名であったが、本研究では4回(前期序盤、前期終盤、後期序盤、後期終盤)の調査全てに参加した学生のみを分析対象としたため、最終的な対象者は2015年度が39名(男性8名、女性31名)、2016年度が47名(男性19名、女性28名)であった。

### (2) 質問紙の構成と実施手続き

授業に対する達成目標を測定する尺度として、Elliot & McGregor (2001) 及び田中・藤田 (2003) の達成目標尺度を参考にし、田中・藤田 (2007) が作成したもののうち、マスタリー接近目標4項目(e.g., この授業からできるだけ多くのことを学びたい)、マスタリー回避目標4項目(e.g., この授業で学べるはずのことを学び残すことのないようにしたい)、パフォーマンス接近目標4項目(e.g., この授業の私の目標は、他の大部分の人より上位の成績をとることだ)、パフォーマンス回避目標5項目(e.g., この授業での私の目標は、人より悪い成績がつかないようにすることだ)の計17項目を用いた(表1参照)。定期試験、レポート、発表という3種類の評価形式に対する不安については、Cassady & Johnson

表1 達成目標志向尺度の因子分析結果 (time 1 のみ；重みづけのない最小二乗法，プロマックス回転)

下位尺度及び項目	F1	F2
<b>F1：パフォーマンス目標 (<math>\alpha=.86</math>)</b>		
この授業での私の目標は、人より悪い成績がつかないようにすることだ	.84	-.05
この授業で、人より低くみられるのが嫌なので勉強する	.82	-.04
この授業で、他の人と比べてよくやることは私にとって大切だ	.77	-.02
この授業の私の目標は、他の大部分の人より上位の成績をとることだ	.76	-.14
この授業で、他の人よりできが悪くならないようにしたい	.71	.06
この授業の他の人より上の成績をとろうと思うとやる気が出る	.71	.06
この授業でよい点数をとり、自分の能力を友人や先生に示したい	.65	.11
他の人よりもこの授業を理解していないと先生に思われなくないようにするために勉強する	.65	.05
<b>F2：マスタリー目標 (<math>\alpha=.86</math>)</b>		
この授業からできるだけ多くのことを学びたい	-.18	.87
この授業で教えられる内容を完璧に習得したい	.13	.78
この授業で学べるはずのことを学び残すことのないようにしたい	.01	.74
この授業を終えるとき、より広く深い知識を得ていたい	-.11	.71
この授業の内容をできるだけ徹底的に理解することは私にとって大切だ	.18	.67
この授業で、授業内容について誤った理解をしないようにしたい。	.04	.57
<b>採用されなかった項目</b>		
この授業で自分がわかるはずの授業内容を理解できないということだけは避けたい	.25	.37
もしこの授業で間違った答えを言ったら、他の人が自分のことをどのように考えるかを最も心配する	.38	.05
この授業で学ぶべきことを完全には習得できないのでは、ということが気になる	.33	.31
	因子間相関	F1 — .27

注) 得られた因子構造は time1-4 で一貫して同様だったため、1 例として time1 の結果のみ掲載した。  $n=86$

(2002) の認知的テスト不安尺度を扱った研究 (中川, 2015) の項目を、評価形式ごとに項目の表現が不自然にならないよう適宜修正して使用した。不安尺度については、下位尺度が1つのみであり、10項目であった (e.g., テストの最中、自分は賢くないかもしれないと頻繁に考える；表2参照)。達成目標尺度の教示は、「この『基礎ゼミ』の授業について、以下の文の内容が、どの程度、この授業に対する自分の考えに当てはまるのか、教えてください」であり、各評価形式の不安に関する教示は「これから受ける大学の定期試験に対する意識についてお聞きします。ここでいう定期試験とは、ある特定の授業の試験のことではなく、今後、大学生活の4年間で受ける定期試験全体を想像しながら回答するようにしてください」であった。なお、各評価形式に対する不安を問う教示および質問項目に関しては、質問の対象に応じて表現を、レポート・発表のいずれかに入れ替えた。全ての尺度は「全く当てはまらない」を1、「非常によく当てはまる」を6とする6件法で回答を求めた。

### (3) 測定時期と調査手続き

調査は授業内で行った。対象授業と担当教員は各年度で共通しており、授業が実施される教室や曜日、時限も同一であった。個人情報漏洩しないよう研究実施者が責任を持って調査用紙を管理することや、不参加による不利益が生じないこと、一度同意した後でも同意を撤回できることなどを文面と口頭で説明し、同意した場合にのみ回答をするよう伝えた。各尺度は、それぞれ前期と後期に2回ずつ、計4回の測定を行った。以下では、前

期(序盤・終盤), 後期(序盤・終盤)と記述する。調査実施日は2015年度と2016年度で異なるものの, いずれも授業回はほぼ同じであった。達成目標尺度は各学期の初回と最終回授業で実施し, 不安尺度は前期序盤が第4回, 終盤は第10回, 後期序盤は第4回, 終盤は第13回(2015年度)あるいは第14回(2016年度)であった。

本研究における達成目標は, 個人内で大きな変化のない特性的な変数であることを想定していることから, 各学期においてまだ授業で学習する内容に取り組んでいない初回の授業の冒頭と, 最終回にすべての授業回をふまえる形で測定することが, 達成目標の変化について確認するうえで妥当であると考え, このように測定時期を設定した。不安に関しては, あくまでも成績評価形式に対する不安を測定の対象としており, 授業の運営方法や教員の教え方, 性格などが未知であることに由来する不安が反映しにくくなるよう, 履修した授業を一通り複数回受講したであろう, 第4回目を各学期の序盤の測定時期として定めた。各学期の終盤については, 初年次教育科目で取り上げている授業内容を学ぶことによって不安を低減できるかどうかを適切に測定するため, 前期では本研究が対象とした初年次教育科目のカリキュラム内でレポートを提出し, 教員が明示した評価基準に基づいた自己評価を行った後である第10回に測定した。後期では, 授業内ですべての班の発表が終わった後の第13回(2015年度)と第14回(2016年度)に測定を行った。

### 3. 結果と考察

#### (1) 因子分析と記述統計量

本調査では, それぞれの尺度について2015年度と2016年度にそれぞれ4回ずつの調査を実施した。そこで, 以降の分析で使用する共通の項目を選定するために, 年度(2015, 2016年度)と時期(前期序盤・終盤, 後期序盤・終盤)ごとに各尺度の因子分析をし, それぞれの因子分析で負荷量が.40以下の項目と, 全ての因子分析結果間で共通していなかった項目を取り除いたうえで, 再度因子分析を行って共通の因子構造が採用できるかを確認した。因子分析は重みづけのない最小二乗法, プロマックス回転を用い, スクリーンプロットにおける固有値の減衰傾向から下位尺度数を決定した。その結果, 達成目標の下位

表2 評価形式に対する不安尺度の因子分析結果 (time 1のみ; 重みづけのない最小二乗法;  $\alpha=.77$ )

下位尺度及び項目	F1
発表に対する評価を知るときのことを考えてぞっとする	.64
発表しているとき, 自分は賢くないかもしれないと頻繁に考える	.64
発表をおこなう日が近づくと, 気持ちが落ち着かなくなる	.56
必要以上に発表の出来について心配する	.54
発表がうまくできそうにないと, 頭の中が真っ白になる	.52
平均的な大学生よりも苦勞することなく, 発表課題を正しく理解できる*	.51
発表後, やれるだけのことはやったと感じる*	.48
平均的な大学生と比べて, 自信がある *	.48
平均的な大学生と比べて, 発表について不安にならない*	.41
<b>採用されなかった項目</b>	
発表後, 評価を早く知りたいと感じる *	.20

注1) \*のついた項目は逆転項目である。 n = 86

注2) 「発表」の部分は, 評価形式によって異なる(e.g., 必要以上にテストの出来について心配する)。

注3) 得られた因子構造はtime1-4で一貫して同様だったため, 1例としてtime1の結果のみ掲載した。

表3 各測定時期における評価に対する不安と達成目標志向の下位尺度の平均(M)と標準偏差(SD)

測定時期	2015年度 (n=39)									2016年度 (n=47)										
	達成目標志向				評価形式に対する不安					達成目標志向				評価形式に対する不安						
	マスタリー		パフォーマンス		大学定期試験		大学レポート		大学発表	マスタリー		パフォーマンス		大学定期試験		大学レポート		大学発表		
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
前期序盤	4.78	0.59	3.64	1.03	3.45	0.49	3.29	0.51	3.41	0.48	5.28	0.58	3.50	0.88	3.80	0.88	3.96	0.84	4.11	0.81
前期終盤	4.58	0.78	3.21	1.14	3.51	0.54	3.35	0.47	3.48	0.40	5.07	0.65	3.17	0.96	3.76	0.78	3.83	0.77	4.10	0.73
後期序盤	4.61	0.63	3.28	1.01	3.53	0.41	3.34	0.42	3.38	0.43	5.01	0.72	3.29	1.02	3.50	0.70	3.53	0.72	3.87	0.83
後期終盤	4.64	0.72	3.36	1.07	3.59	0.43	3.35	0.46	3.52	0.48	4.91	0.79	3.43	1.10	3.51	0.69	3.51	0.81	3.77	0.84

注) 可能得点範囲=1-6

尺度は、マスタリー目標6項目(e.g., この授業からできるだけ多くのことを学びたい)、パフォーマンス目標8項目(e.g., この授業で、他の人と比べてよくやることは私にとって大切だ)の2つとした。信頼係数は尺度全体、下位尺度ごとともに、すべての時期において.80を超えていた(e.g., マスタリー目標の $\alpha=.87$ , パフォーマンス目標の $\alpha=.91$ ; 表1)。評価形式に対する不安は1つの下位尺度に収束した(表2)。因子分析後の尺度得点にもとづく、各年度および測定時期ごとの記述統計量を表3に示す。

## (2) 年度と時期を独立変数とした分散分析

前述の通り、本研究では、2015年度と2016年度の大学1年生を対象とし、同様の質問紙に複数回回答を求めている。そこで、目標や不安の得点に、年度や時期による違いが生じているかを検討するため、達成目標あるいは各評価形式に対する不安をそれぞれ従属変数とし、年度2(参加者間; 2015年度, 2016年度)×時期4(参加者内; 前期序盤, 前期終盤, 後期序盤, 後期終盤)の2要因分散分析を行った。その結果、マスタリー目標に関しては年度の主効果が有意であり( $F(1, 84) = 5.63, p < .01$ )、2016年度の方が高かった。パフォーマンス目標においても年度の主効果が有意傾向であり( $F(1, 84) = 3.85, p < .06$ )、2016年度の参加者の方が高いという傾向が得られた。不安については、定期試験、レポート、発表のいずれに対する不安においても、年度×時期の交互作用が有意になった( $F(3, 252) = 5.89; F(3, 252) = 8.26; F(3, 252) = 4.90, ps < .01$ )。各評価形式において単純主効果検定を行ったところ、いずれも2016年度における時期の単純主効果が1%水準で有意であり、Ryan法による多重比較の結果、前期序盤≧前期終盤>後期序盤≧後期終盤という結果であった。また、定期試験の前期序盤、レポートの前期序盤・前期終盤、発表の前期序盤、前期終盤、後期序盤における年度の単純主効果が有意であった(すべて2015<2016,  $ps < .01$ )。

以上の結果から、年度ごとにマスタリー目標やパフォーマンス目標の分布が異なることと、それぞれの評価形式に対する不安において年度や測定時期によって有意な差がみられることが明らかになった。そこで、以降の分析においてはそれぞれの年度を独立のサンプルとして扱い、年度を分けたうえで共通の分析を行うこととする。

## (3) 達成目標が各評価形式の不安に及ぼす影響

2015年度と2016年度のそれぞれで、達成目標(マスタリー目標・パフォーマンス目標)が各評価形式(定期試験・レポート・発表)への不安に及ぼす影響について、時期ごとに重回帰分析を行った。結果をまとめたものを表4に示す。

表4 各年度ごとの各評価形式に対する不安を目的変数とした重回帰分析結果

説明変数	2015年度 (n = 39)						2016年度 (n = 47)						
	前期序盤			後期序盤			後期終盤			前期序盤			前期終盤
	試験	レポート	発表	試験	レポート	発表	試験	発表	試験	レポート	発表	レポート	
達成目標													
マスタリー	.33 *								.24 *				
パフォーマンス		.34 *	.42 **	.47 **	.48 **	.48 **	.45 **	.60 **		.35 **	.28 **	.22 *	
Adj R <sup>2</sup>	.11 *	.11 **	.18 **	.23 **	.23 **	.23 **	.20 **	.36 **	.06 *	.12 **	.08 **	.05 *	

注) \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

$\beta$  = 標準偏回帰係数,  $Adj R^2$  = 調整済み決定係数。表には有意な結果のみを記述した。

特徴的な結果としては、マスタリー目標からは、2015年度、2016年度ともに、試験に対する不安への影響しかみられず(順に $\beta = .33, .24$ )、いずれも正の影響であるということが挙げられる。すなわち、授業で扱う知識や技能を習得したいと考える学生ほど、試験に対する不安が高かった。この結果は、達成目標と感情とのメタ分析を行ったHuang (2011)で述べられていたような、マスタリー目標がおおむね学習者にとって有益な目標であるとする結果とは異なるものであるように思われる。しかし、試験は代表的な理解度の指標であり、学習内容の習得を重んじるマスタリー目標を相対的に高く持つ学生が、大学に入ることによってそれまでに慣れ親しんだ試験が多様化していくことに伴う不安を抱くことは十分に想定される。さらに、テスト不安には、遂行行動を妨害する抑制不安 (*debilitating anxiety*) と、遂行行動を促進する促進不安 (*facilitating anxiety*) という相反する側面が存在していることが指摘されているため (Alpert & Haber, 1960)、マスタリー目標を相対的に高く持っている学生が抱いているテスト不安は、この促進不安の側面が強いということも考えられる。

同時に、マスタリー目標からの影響は、定期試験の不安のみにみられ、レポートや発表に対する不安に対しては有意にならなかった点、さらにはその定期試験への影響も、各年度とも前期序盤に限定されている点も注目に値する。これは、本研究では「基礎ゼミ」という特定の授業に対する達成目標を測定していたためかもしれない。授業ごとに習得すべき知識や技能は異なるため、基礎ゼミと他の授業とでは異なるマスタリー目標を持つ可能性がある。一方で、評価形式に対する不安は大学の授業全般を対象として測定されていたため、前期終盤以降では、マスタリー目標と不安との関係性が明瞭にならなかったのだろう。ただ、前期序盤の時点ではまだ大学の授業自体に慣れていない状態にあることから、基礎ゼミを含む個々の授業への目標は未分化であり、高校までの学習に対する目標に基づいて回答していると同時に、高校までの評価形式から推測可能な定期試験のみと有意な関係性がみられたと考えられる。先行研究において、マスタリー目標はポジティブな感情と正の関係性にあることが示されているものの (e.g., Pekrun, et al., 2006)、ネガティブな感情との関連は弱い場合もあることが指摘されている (Huang, 2011)。本研究の結果は全体としては先行研究の結果を支持するものであるが、前期序盤の結果のみが特異であったことが示しているように、達成目標や評価に対する不安を測定する時期についても、十分に考慮する必要があるといえる。

前期序盤を除く期間においては、マスタリー目標の有意な影響がみられなかったのに対

し、パフォーマンス目標が複数の評価形式に対する不安に影響を及ぼしていた。先行研究では、パフォーマンス目標を採用することでネガティブな感情にさらされやすくなるといった視点もあることから (Elliot & Dweck, 1988), 他者と比較した成績や順位を重視することが、試験やレポート、発表などの、成績に直結する評価形式に対する不安を高める可能性については想定範囲内といえる。本来、初年次教育科目である基礎ゼミでは、他者と比較してよい成績を取ること以上に、授業内で扱うスタディスキルを確実に習得することがより重要であるが、その基礎ゼミに対しても成績や順位を重視するパフォーマンス目標が強い場合には、各評価形式に対する不安も高くなりやすいのだろう。

最後に、年度による違いについて考察しておきたい。前期序盤の時点から、2015年度を受講生より2016年度を受講生の方が、マスタリー目標およびパフォーマンス目標の得点が高かった。まだ大学での授業が始まったばかりの初回授業でも生じている年度差であることから、この差が大学教育の影響とは考えにくいと同時に、その原因を特定できるような情報もない。しかし事実として年度による得点の違いは存在し、それに伴って達成目標と評価形式に関する不安との関係性にも差異がみられた。まず、各年度内での不安の推移に着目すると、上記の通り、測定時期によって有意な得点の変化がみられたのは2016年度のみであった(表3)。一方で、パフォーマンス目標から各評価形式への不安への影響は、2015年度は年間を通じて少なくとも散見されるが、2016年度では前期序盤のレポート・発表と前期終盤のレポートのみであり、後期にはみられなかった。このような年度による違いがどのような原因によって生じているのかを推察するには情報が不足しているが、仮に2016年度受講生のみを対象として本研究を行っていたとしたら、引き出されたであろう知見はかなり限定的になっていたことは事実である。マスタリー目標の影響は両年度で一貫していたことから、単に分析の信頼性の欠如による結果とも考えにくい。実際、パフォーマンス目標と学業成績の関連についても、正の関係性を報告するものもあれば (e.g., 田中・山内, 2000), 負の関係性を報告するものもあり (e.g., Church, Elliot, & Gable, 2001), 他の要因による影響も同時に考慮する必要があることが示唆された。

#### 4. 今後の展望

本研究は、大学1年生が、学習に対して抱く目標と、定期試験やレポート、発表といった評価形式に対して抱いている不安について、2つの年度で調査を行い、その継時的な変化や、目標が不安に及ぼす影響について明らかにした。その結果、年度間で達成目標や不安の感じ方が異なることと、達成目標が不安に及ぼす影響の様相が異なることが示唆された。以下では、本研究における課題と今後の展望について記す。

まず、授業に対する目標の抱き方や、各評価形式に対する不安の程度が年度間で異なることに関しては、各年度のサンプルを構成する学習者が変わることによって学生の状態も異なることから、想定しうる変化として捉える必要がある。つまり、大学1年生という同じ学年段階にある学生を対象とする場合にも、同様のサンプルとして扱うべきかについては確認の必要があるといえる。今後の研究においても、複数の年度間で各尺度の得点に有意な差はないかといった確認をする分析をふまえて以降の分析を進めることで、得られた結果について「大学1年生は」といった拡大解釈を行うことを避けられると考える。また、年度間の結果の違いは、受講生側の要因が単独で不安等の感情を決定するだけでなく、受

講生側の傾向と教員の指導方法や性格が交互作用する可能性も示唆しているといえる。

次に、目標が不安に及ぼす影響については、マスタリー目標が高いほど不安も高いという、正の影響を与えているなど、一部先行研究と異なる結果が得られた。しかし、不安は学習者にとって必ずしもネガティブに作用するものであるとは言えない。先にも述べた通り、不安には促進的な側面が存在しているという指摘があることから、本研究の調査ではマスタリー目標が単純に不安を増長しているとは結論づけることはできない。これらの結果についてより詳細に検討するためには、目標が様々な評価形式の不安に及ぼす影響に加え、学習者がどのような不安への対処行動を取っているかが達成目標によって異なるかどうかについても検討するなど、目標と不安を取り巻くその他の変数との関連を明らかにすることが必要であるといえる。

以上のような課題は残っているものの、複数の年度にわたって目標や不安について複数回調査を行うことによって得られた継時的変化や影響に関する知見は、大学1年生という高校からの過渡期にある学生が持つ学習への認知の実態を把握するという点において有意義なものであったと考える。ただし、本研究においてみられた年度間の受講生の違いは、年度の前期の初回の時点から有意になっており、この違いは授業の影響のみでは解釈しきれない。このことをふまえ、本研究で示した年度による結果の違いもまた、汎用性の高いものであるとは言い切れず、特定の条件下でみられた結果であると解釈する必要がある。したがって、今後もこのような知見の蓄積を行うことで、大学1年生の抱く不安の軽減や対処法に関し、初年次教育において有用性のある介入法を提案することができるようになるだろう。

## 参考文献

- Alpert, R., & Haber, R. N. (1960) Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, **61**, 207-215.
- Cassady, J. C. (2004) The influence of cognitive test anxiety across the learning-testing cycle. *Learning and Instruction*, **14**, 569-592.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002) Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, **27**, 270-295.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001) Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, **93**, 43-54.
- Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P., & Newall, N. E. (2009) A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, **101**, 948-963.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997) A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, **72**(1), 218.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988) Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, **54**, 5-12.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001) A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, **80**, 501-519.
- Hall, N. C., Sampasivam, L., Muis, R. K., & Ranellucci, J. (2016) Achievement goals and emotions: The mediational roles of perceived progress, control, and value. *British Journal of Educational Psychology*, **86**, 313-330.
- Huang, C. (2011) Achievement goals and achievement emotions: A meta-analysis. *Educational*

- Psychology Review*, **23**(3), 359-388.
- Mandler, G., & Sarason, S. B. (1952) A study of anxiety and learning. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, **47**, 166-173.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002) Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, **94**, 381-395.
- 中川華林 (2015)「家庭における言葉かけがテスト不安と学習時間に及ぼす影響」『日本認知心理学会第13回大会研究発表論文集』, 124.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006) Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, **98**, 583-597.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009) Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, **101**, 115-135.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002) Academic emotions in students self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, **37**, 91-105.
- 田中あゆみ・藤田哲也 (2003)「大学生の達成目標と授業評価, 学業遂行の関連」『日本教育工学雑誌』, **27**, 397-403.
- 田中あゆみ・藤田哲也 (2007)「大学生による授業評価に対する動機づけの影響 I—尺度構成と基礎統計量について—」『日本心理学会第71回大会発表論文集』, 937.
- 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.