

テスト不安に関する教育心理学的研究 (Ⅱ)*

—— テスト不安と学習適応性を中心に ——

今 林 俊 一・島 田 俊 秀**・井立田 章 子***

(1988年10月15日 受理)

An Educational Psychological Study on Test Anxiety (Ⅱ)

——Test Anxiety and Academic Adjustment——

Shunichi IMABAYASHI・Toshihide SHIMADA・Shouko ITACHIDA

1. 問題と目的

児童生徒の学業達成の面では、教示方法と交互作用する学習者の個人差のあることがこれまで強調されてきている。学習者の特性について、坂元ら(1978)⁽⁴⁾は、(1)創造性、好奇心、認知スタイル、知的達成の原因帰属の傾向性などの学習者の認知的特性と(2)不安や社会的地位などの学習者の社会的・情緒的特性とに整理している。その中で、情緒的特性については、近年、測定法の開発とも関連して、状態不安と特性不安に関する研究、テスト不安に関する研究などとして数多く報告されている。

テスト不安に関する研究は、マンドラー(Mandler, G.)とサラソン(Sarason, S. B.)らのイエール・グループによる作業と不安に関する考え方を基本にしている。テスト不安は作業と関連性、すなわち、作業遂行を促進する効果と抑制する効果のあることが示されており、特に、課題の困難度や課題に対する自我関与の程度が増すほどテスト不安は作業を抑制するように作用するということが明らかにされている。また、テスト不安の形成(三根ほか, 1985⁽⁷⁾;高橋, 1983⁽¹⁷⁾など)やテスト不安の性差(荒木, 1977⁽¹⁾, 1978⁽²⁾, 1981⁽⁴⁾;小川, 1976⁽¹¹⁾など)、テスト不安と知能・学力との関係(荒木, 1978⁽²⁾;三野, 1984⁽⁸⁾;上田, 1968⁽¹⁸⁾, 1970⁽²⁰⁾;山本ほか, 1985⁽²¹⁾など)、テスト不安と人格的特徴(山本ほか, 1985⁽²¹⁾など)など、多方面から数多くの実証的研究報告もなされている。このような中で、下山(1983)⁽⁶⁾は、「テスト不安の抑制効果は、学校における達成行動(学業)についても見出されており、学業促進のためにテスト不安を軽減、治療しようとする方

* 研究は、池田浩(鹿児島県出水郡野田小学校教諭)らとの共同によるものである。

** 鹿児島大学教育学部心理学科

*** 鹿児島県揖宿郡喜入小学校

法の検討や試みが、近年アメリカで、なされるようになってきている」と述べており、テスト不安の研究動向は、より教育実践的・治療的色彩を濃くしているといえよう。

ところで、児童生徒が自分自身や周囲のことを生かしながら諸課題に積極的に取り組める状態かどうかは教師の指導効果に直接的間接的に反映すると考えられており、彼らの学習への適応状態(水準)を十分に把握することは、教育実践において、必要不可欠な条件とされている。その中で、児童生徒が本来持っている能力に応じた学業達成の難しい場合は、学習不適応状態が考えられているが、その原因としては、児童生徒の主体的要因と彼らを取り巻く環境的要因があげられる(テスト不安は、児童生徒の主体的要因の一部と考えられている)。一般に、児童生徒は、受けるテストの種類ややり方に関連して、上手に出来るかどうかを心配したり、テスト場面から逃れたいという感情や失敗を恐れる気持ちなどといった種々なテスト不安に接することが多いといえよう。しかしながら、児童生徒の学習意欲や態度、自分自身の知的達成の原因の見方など学習への適応状態(水準)によって、各テスト不安の受け止め方も多様化していることが想定される。

そこで、本研究では、児童生徒、特に、中学生の学習適応性を明らかにし、テスト不安との関わりを検討することを目的とする。なお、学習適応性で明らかにする観点としては、学習態度、学習技術、学習環境、精神・身体の健康といった4つの観点における適応の仕方、知的達成の原因帰属の傾向性、認知スタイル、成就値などである。

2. 方 法

2. 1. 調査対象

鹿児島県内の公立中学校3年生、計542名(男子287名、女子255名)。なお、調査対象者の所属する地域は、鹿児島県K市内中心部から1校(以下、A中学校)222名(男子117名、女子105名)、K市内新興団地から1校(以下、B中学校)234名(男子123名、女子111名)、I市内近郊農村部から1校(以下、C中学校)86名(男子47名、女子39名)を無作為に抽出した。

2. 2. 調査期日

1987年5月～9月。

2. 3. 調査場所

全ての調査は、生徒の所属する各教室内で実施した。

2. 4. 調査材料

2. 4. 1. テスト不安の質問紙

サラソンらの作成したテスト不安尺度(Test Anxiety Scale for Children, 以下、TASC)を

もとに, 日本の教育の実情や児童生徒の理解の程度を考慮して, 荒木ら (1985)⁽⁶⁾が作成した中学生版テスト不安検査を使用した。この検査は, 児童用テスト不安検査 (荒木ら, 1979)⁽³⁾を中学生の実態に合わせ, ひらがなを漢字に改めたり, 算数を「数学」に, 国語を「英語」に改めるなど, 内容に変化を生じさせない範囲で若干の修正を加えたものであり, 不安尺度31項目と虚偽尺度4項目, 計35項目から構成されている。

2. 4. 2. 学習適応性の質問紙

応用教育研究所 (1987)⁽³⁾の作成した教研式新版学習適応性検査, 中学用, (NEW-Academic Adjustment Inventory, 以下, NEW-AAI) を使用した。この検査は, 学習適応性を測定する12の下位テスト (120項目) から構成されており, これらの下位テストはさらに, 以下のように, 4つの領域にまとめられている。

領域Ⅰ: 学習態度

1. 勉強の意欲
2. 勉強の計画
3. 授業のうけ方

領域Ⅱ: 学習技術

4. 本の読み方・ノートのとり方
5. 勉強の技術
6. テストのうけ方

領域Ⅲ: 学習環境

7. 家庭環境
8. 学校環境
9. 友人関係

領域Ⅳ: 精神・身体の健康

10. 自主的態度
11. 根気強さ
12. 心身の健康

このほかに, 応答の一貫性, 原因帰属, 学習スタイル (認知スタイル), 実態調査, 要求水準 (自己評価) についての5つの下位テスト (30項目) も参考尺度として構成されている。

2. 5. 手続き

テスト不安検査は, 学級担任の監督の下で一斉に実施した。質問紙への回答は, 各項目に対して, 「はい」「いいえ」の2件法で評定させ, 31項目の不安尺度項目に対して「はい」という回答に, 1点を与えた (合計得点: 0点~31点)。

NEW-AAI は, 手引きの実施法に従って, 学級担任の監督の下で一斉に実施した。NEW-AAI の回答の得点化は, 全て, コンピュータによって処理された。なお, 学習適応性に関する下位テストへの回答は, 全て, 3件法で評定させ, 学習に対する態度や環境などで望ましい選択肢の方から2点, 1点, 0点を与えている (各下位テストの合計得点: 0点~20点)。

2. 6. 処理

テスト不安の得点は, 31項目の不安尺度項目への「はい」という回答の合計数で表示されている。また, 虚偽尺度項目について, 虚偽尺度の得点が2~4点の生徒の回答は信頼性を欠く (荒木ら, 1979)⁽³⁾ので, 本研究では, 虚偽尺度得点の0~1点の生徒の回答を有効回答として統計処理

に用いた。

NEW-AAIの結果資料の中では、応答の一貫性を見るために、対になる質問項目を5つ設け、各質問の対ごとの得点のずれを求め、そのずれの絶対値の合計得点を求めている。そして、合計得点の4~10点の生徒の回答は、一貫性の乏しい(応用教育研究所, 1987)¹³⁾ので、本研究では、合計得点の0~3点の生徒の回答を有効回答として統計処理に用いた。

また、生徒の学習適応の水準をAAI偏差値に基づいて群分けし、「低適応群(AAI偏差値:44以下)」「普通群(AAI偏差値:45以上54以下)」「高適応群(AAI偏差値:55以上)」とした。

さらに、生徒の知能・学力のバランスを考慮するための成就値に基づいて群分けし、オーバー・アチーバー群(成就値:+7以上;以下, O-achi群), バランスド・アチーバー群(成就値:-6以上+6以下;以下, B-achi群), アンダー・アチーバー群(成就値:-7以下;以下, U-achi群)とした。

なお、調査対象542名のうち、統計処理に有効な回答は、A中学校175名(男子91名, 女子84名), B中学校209名(男子110名, 女子99名), C中学校74名(男子42名, 女子32名), 計458名(男子243名, 女子215名)であった(有効回答率:84.50%)。

3. 結 果

3. 1. テスト不安と地域差・性差について

表1は、テスト不安得点を地域別・性別に示したものである。その結果、性差のみに主効果が認められた($F=37.31$, $df=1/452$, $P<0.001$)。さらに、性差について、地域別に検定を行った所、各校とも、男子に比べて女子の方の不安得点が高いという結果が認められた(A中学校: $t=4.09$, $df=173$, $P<0.001$; B中学校: $t=3.93$, $df=207$, $P<0.01$; C中学校: $t=3.44$, $df=$

表1 テスト不安得点と地域差・性差

地域	男 子			女 子		
	人数	平均値	S D	人数	平均値	S D
A中学校	91	11.30	4.50	84	14.35	5.31
B中学校	110	12.32	5.28	99	15.20	5.24
C中学校	42	10.86	4.52	32	14.50	4.34

72, $P<0.01$)。

3. 2. 学習適応性と地域差・性差について

表2は、学習適応性の得点(偏差値)を地域別・性別に示したものである。その結果、地域差、性差に主効果が認められた(地域差: $F=12.54$, $df=2/452$, $P<0.001$; 性差: $F=11.53$, $df=1/452$, $P<0.01$)。地域差について、男女別に検定を行った所、男子にのみ主効果が認められ

た ($F=9.02$, $df=2/240$, $P<0.001$)。さらに, ライマン法による平均対の比較を行った結果, A中学校>C中学校, B中学校>C中学校間に有意差(5%水準)が認められた。性差について, 地域別に検定を行った所, B中学校とC中学校において, 男子に比べて女子の方の学習適応性の得点が高いという結果が認められた(B中学校: $t=2.49$, $df=207$, $P<0.05$; C中学校 $t=2.63$, $df=72$, $P<0.05$)。

表2 学習適応性の得点と地域差・性差

地域	男 子			女 子		
	人 数	平均値	SD	人 数	平均値	SD
A中学校	91	52.59	10.95	84	54.16	10.02
B中学校	110	50.04	10.00	99	53.44	9.60
C中学校	42	44.38	9.59	32	50.03	8.20

3. 3. 学習適応性とテスト不安について

学習適応性については, 学習態度, 学習技術, 学習環境, 精神・身体 of 健康という4領域別の適応性とそれら4領域を合わせて全体的な学習への適応の仕方という5観点から検討を行った。

表3は, テスト不安の得点を5つの観点から学習適応の水準別に示したものである。その結果を観点ごとに示すと以下ようになった。

表3 テスト不安得点と学習適応性・性差
(上段: 平均値, 下段: 標準偏差値)

学習適応	性	人数	全体適応	学習態度	学習技術	学習環境	精神身体
高適応群	男子	87	10.84 4.77	10.92 4.81	11.13 4.48	11.01 4.89	10.93 4.99
	女子	94	12.91 5.03	13.98 5.13	13.06 5.08	13.56 5.23	12.11 4.46
普通群	男子	88	12.18 4.85	12.55 5.23	11.87 5.31	12.35 4.55	11.63 4.51
	女子	77	15.93 4.64	14.58 4.85	16.19 4.53	15.65 4.87	15.55 4.92
低適応群	男子	68	11.96 5.21	11.92 4.77	11.80 4.86	11.43 5.65	12.10 5.38
	女子	44	16.57 5.10	16.37 5.30	15.21 5.59	16.77 4.55	16.57 5.22

全体的適応性では, 学習適応性, 性差ともに主効果が認められ, また, 交互作用も認められた

(順に, $F=10.22, 52.90, 2.44$; $df=2/452, 1/452, 2/452$; $P<0.001, 0.001, 0.10$)。学習適応性について, 男女別に検定を行った所, 女子のみに主効果が認められた ($F=11.69, df=2/212, P<0.001$)。さらに, ライマン法による平均対の比較を行った結果, 高適応群<普通群, 高適応群<低適応群間に有意差 (1%水準) が認められた。性差について, 学習適応の水準別に検定を行った所, 全ての水準において, 男子に比べて女子の方の不安得点が高いという結果が認められた (高適応群: $t=2.82, df=179, P<0.05$; 普通群: $t=5.03, df=163, P<0.001$; 低適応群: $t=4.57, df=110, P<0.001$)。

学習態度では, 学習適応性, 性差ともに主効果が認められた (順に, $F=4.18, 42.67$; $df=2/452, 1/452$; $P<0.05, 0.001$)。学習適応性について, 男女別に検定を行った所, 男女ともに主効果が認められた (順に, $F=2.37, 3.31$; $df=2/240, 2/212$; $P<0.10, 0.05$)。さらに, ライマン法による平均対の比較を行った結果, 女子において, 高適応群<低適応群間に有意な傾向 (10%水準) が認められた。性差について, 学習適応の水準別に検定を行った所, 全ての水準において, 男子に比べて女子の方の不安得点が高いという結果が認められた (高適応群: $t=4.11, df=179, P<0.001$; 普通群: $t=2.56, df=163, P<0.05$; 低適応群: $t=4.57, df=110, P<0.001$)。

学習技術では, 学習適応性, 性差ともに主効果が認められた (順に, $F=5.77, 44.82$; $df=2/452, 1/452$; $P<0.01, 0.001$)。学習適応性について, 男女別に検定を行った所, 女子のみに主効果が認められた ($F=8.55, df=2/212, P<0.01$)。さらに, ライマン法による平均対の比較を行った結果, 高適応群<普通群, 高適応群<低適応群間に有意差 (5%水準) が認められた。性差について, 学習適応の水準別に検定を行った所, 全ての水準において, 男子に比べて女子の方の不安得点が高いという結果が認められた (高適応群: $t=2.69, df=179, P<0.05$; 普通群: $t=5.55, df=163, P<0.001$; 低適応群: $t=3.39, df=110, P<0.01$)。

学習環境では, 学習適応性, 性差ともに主効果が認められ, また, 交互作用も認められた (順に, $F=5.91, 59.26, 2.96$; $df=2/452, 1/452, 2/452$; $P<0.01, 0.001, 0.10$)。学習適応性について, 男女別に検定を行った所, 女子のみに主効果が認められた ($F=7.29, df=2/212, P<0.01$)。さらに, ライマン法による平均対の比較を行った結果, 高適応群<普通群, 高適応群<低適応群間に有意差 (5%水準) が認められた。性差について, 学習適応の水準別に検定を行った所, 全ての水準において, 男子に比べて女子の方の不安得点が高いという結果が認められた (高適応群: $t=3.36, df=179, P<0.01$; 普通群: $t=4.47, df=163, P<0.001$; 低適応群: $t=5.21, df=110, P<0.001$)。

精神・身体の健康では, 学習適応性, 性差ともに主効果が認められ, また, 交互作用も認められた (順に, $F=12.67, 45.44, 4.62$; $df=2/452, 1/452, 2/452$; $P<0.001, 0.001, 0.05$)。学習適応性について, 男女別に検定を行った所, 女子のみに主効果が認められた ($F=17.14, df=2/212, P<0.001$)。さらに, ライマン法による平均対の比較を行った結果, 高適応群<

普通群, 高適応群<低適応群間に有意差 (0.1%水準) が認められた。性差について, 学習適応の水準別に検定を行った所, 普通群と低適応群において, 男子に比べて女子の方の不安得点が高いという結果が認められた (普通群: $t=5.31, df=163, p<0.001$; 低適応群: $t=4.31, df=110, p<0.001$)。

3. 4. 知的達成の原因帰属の傾向性 (以下, 原因帰属) とテスト不安について

表4は, テスト不安の得点を成功場面・失敗場面についての原因帰属別に示したものである。原因帰属の仕方を成功場面と失敗場面で比べてみると, 両場面とも, 原因の認知を努力に位置づける生徒が非常に多かった (最もその割合の少ない成功場面・男子の場合でも, 61.3%を占めている)。それに次いで多かったのは, 成功場面では課題の難易や運, 失敗場面では能力となっており, 場面によって異なっていた。

ところで, 表4に示されているように, 原因帰属別の該当者数は, かなり偏りが認められた。そこで, 原因帰属を行った生徒の極端に少ないセルは, 統計処理から除いたために, 成功場面では, 努力-課題の難易間, 失敗場面では, 能力-努力間のテスト不安得点の比較を行った。

表4 テスト不安得点と原因帰属・性差

成 功 場 面						
原因帰属	男 子			女 子		
	人 数	平均値	SD	人 数	平均値	SD
能 力	6	9.00	3.58	3	14.00	2.65
努 力	149	11.86	4.92	148	14.74	5.27
課題の難易	58	11.12	4.80	45	14.73	4.83
運	30	12.07	5.52	19	14.74	5.60
失 敗 場 面						
原因帰属	男 子			女 子		
	人 数	平均値	SD	人 数	平均値	SD
能 力	29	13.24	5.06	21	19.29	4.36
努 力	198	11.40	4.77	186	14.32	4.97
課題の難易	12	11.33	6.62	3	11.00	4.36
運	4	12.75	6.85	4	11.00	5.48

成功場面では, 性差のみに主効果が認められた ($F=31.19, df=1/396, p<0.001$)。性差について, 努力-課題の難易別に検定を行った所, 両帰属とも, 男子に比べて女子の方の不安得点が高いという結果が認められた (努力: $t=4.85, df=295, p<0.001$; 課題の難易: $t=3.74, df=101, p<0.01$)。

失敗場面では, 原因帰属, 性差ともに主効果が認められ, また, 交互作用も認められた (順に,

$F=21.04, 36.51, 4.45$; 全て, $df=1/430$; $P<0.001, 0.001, 0.05$). 原因帰属について, 男女別に検定を行った所, 男女ともに, 努力に比べて能力に帰属する方の不安得点が高いという結果が認められた (男子: $t=1.92, df=225, P<0.10$; 女子: $t=4.37, df=205, P<0.001$). 性差について, 能力-努力別に検定を行った所, 両帰属とも, 男子に比べて女子の方の不安得点が高いという結果が認められた (能力: $t=4.33, df=48, P<0.001$; 努力: $t=5.86, df=382, P<0.001$).

3. 5. 認知スタイル (熟慮型-衝動型) とテスト不安について

表5は, テスト不安の得点を認知スタイル別に示したものである。その結果, 性差のみに主効果が認められた ($F=18.61, df=1/246, P<0.001$)。性差について, 熟慮型-衝動型別に検定を行った所, 熟慮型のみ, 男子に比べて女子の方の不安得点が高いという結果が認められた (熟慮型: $t=4.64, df=154, P<0.001$)。

表5 テスト不安得点と認知スタイル・性差

性 認知型	男 子			女 子		
	人 数	平均値	SD	人 数	平均値	SD
熟慮型	79	10.85	4.88	77	14.69	5.38
衝動型	53	12.06	4.99	41	13.95	4.60

3. 6. 成就値とテスト不安について

表6は, テスト不安の得点を成就値別に示したものである。その結果, 成就値, 性差ともに主効果が認められた (順に, $F=13.10, 28.85$; $df=2/447, 1/447$; 全て, $P<0.001$)。成就値について, 男女別に検定を行った所, 男女ともに主効果が認められた (順に, $F=3.25, 6.84$; $df=2/236, 2/211$; $P<0.05, 0.01$)。さらに, ライマン法による平均対の比較を行った結果, 男子では, O-achi群<U-achi群間に, 女子では, O-achi群<B-achi群, O-achi群<U-achi群間に有意差 (5%水準) が認められた。性差について, 成就値別に検定を行った所, 全ての群において, 男子に比べて女子の方の不安得点が高いという結果が認められた (O-achi群: $t=2.05, df=97, P<0.10$; B-achi群: $t=5.89, df=297, P<0.001$; U-achi群: $t=2.96, df=53, P<0.01$)。

表6 テスト不安得点と成就値・性差

性 成就値	男 子			女 子		
	人 数	平均値	SD	人 数	平均値	SD
O-achi群	58	10.45	5.09	41	12.56	4.85
B-achi群	149	11.58	4.65	150	14.91	5.09
U-achi群	32	13.16	5.12	23	17.30	4.88

4. 考 察

本研究では、学習場面におけるストレス、すなわち、テスト不安の問題に焦点をあて、学習適応性、原因帰属、認知スタイル、成就値などとテスト不安がどのように関連しているか、中学生を対象に検討を行った。考察では、まず、テスト不安・学習適応性についての地域差・性差を取りあげ、その後、テスト不安と学習適応性などとの関わりについて扱うことにする。

表1の結果より、テスト不安得点は、地域に関係なく、男子に比べて女子の方の不安得点が高いという性差が認められた。上田(1968)⁹⁾は、地域差・性差の研究において、地域的には、都市部に比べて農村部・漁村部の児童生徒の方が、性別的には、男子よりも女子の方が、テスト不安が高くなることを報告しており、本研究の結果は、性差については全く同様の結果を示している。このことから、女子は男子に比べて、学習に関して不安を喚起しやすいと思われる。しかしながら、荒木(1985)⁵⁾は、一般に女子が不安を表明しやすいのに対して、男子は不安を抑制し、平静を装うことが多いことなどから、男子における不安への防衛的態度がテスト不安得点の差を引き出すとしている。これは、潜在的・実質的な不安には性差がなく、単に表現に差異があるとする考え方である。以上のことから、本研究のテスト不安得点の性差については、一般的に女子の方が不安が高いと判断するよりも、むしろ、女子の方が不安を表明しやすいことの反映であると考えの方が妥当のように思われる。また、地域差については、上田(1968)⁹⁾の研究で認められたような地域差は得られなかった。このことは、近年、それまで多様であったテスト環境が一般化・画一化されてきており、そのため農村部においても評価場面に直面する機会が増え、生徒に少しずつ不安への抵抗力ができてきたということが考えられる。

表2の結果より、学習適応性の得点は、地域・性ともに有意な差が認められた。地域差では、男子において、都市部の2校間には差異は認められず、都市部と農村部間に、都市部の方が学習適応の水準の高いことが認められている。性差では、新興団地の中学校と農村部のそれとの間において、男子よりも女子の方の学習の適応水準の高いことが認められている。これらのことから、特に、農村部の男子においては、性格形成の文化的背景や学校間・友人間の競争意識などが低い等の条件が影響しあって、学習への適応性の低くなる傾向を形づくっているといえよう。

表3の結果より、学習場面への適応の仕方を全体的にみた場合、低適応群、普通群、高適応群間でテスト不安得点を比較すると、女子のみに有意な差が認められた。すなわち、高適応群と低適応群、高適応群と普通群間での差であり、学習場面への適応水準の高い生徒は、テスト不安が低いという結果になっている。三隅ほか(1971)⁹⁾は、テスト不安の発生について、①無知あるいは経験不足、②不合理な先入観、③愛情や承認の欠如、④両親の行動の一貫性のなさ、⑤激しい競争場同等の状況を指摘しているが、これらの中で、①③④の状況はNEW-AAIの質問項目にも含まれている。また、彼らは、親、教師、兄弟といった多くの人々や様々な状況が、達成動機づけ・テスト不安などを含む児童生徒のパーソナリティ発達に影響を及ぼすと述べている。これらのことから、

学習への不適応は、不安を引き起こすひとつの原因になっていると考えられ、本研究結果の導出されるメカニズムを説明していると思われる。

学習態度、学習技術、学習環境、精神・身体の健康といった学習適応性の4領域とテスト不安得点の関係は、各領域とも、全体的適応性で示された関係と同様であった。このことから、特定の領域が不安と関連が深いとはいえないが、学習への適応を高めることは、テスト不安を減少させる手立てとなり得るといえよう。また、テスト不安を減少させる過程で、学習適応性が高まっていくことも考えられよう。例えば、授業の取り組み方の改善や情緒的安定をはかることなどは、学校内でのストレスを減少させる意味でも必要なことと思われる。性差については、精神・身体の健康の領域で高適応群を除いた全てにおいて、男子よりも女子の方の不安得点の高いことが明らかにされた。

表4の結果より、まず、原因帰属の仕方にかなり偏りのあること(努力への帰属が全生徒の3/4から5/6以上を占めている)、そして、成功場面では、努力に次いで課題の難易と運に帰属する生徒が、失敗場面では、努力に次いで能力に帰属する生徒の多いことが認められた。そこで、成功場面では努力-課題の難易間、失敗場面では能力-努力間でのテスト不安得点が比較された。その結果、失敗場面で、努力よりも能力に帰属している生徒は、不安得点の高くなることが明らかにされた。山本ほか(1985)²⁰⁾は、テスト不安の高い生徒が、責任の所在を運などの自己以外の次元に求め、テスト不安の低い生徒は、自己の能力や努力の次元に求めるということを報告している。また、宮本(1979)²¹⁾は、達成動機の高い人は低い人に比べ、自分が有能であると認知しやすく、そのため、成功を高い能力に帰属しやすく、失敗を努力不足に帰属しようとするのに対して、達成動機の低い人は、成功を自分以外の所に求め、失敗を自己の低い能力に帰属しやすいと述べている。そして、達成動機の高低にかかわらず、行動の結果が能力や努力などの内的要因に帰属されると、感情反応(成功→誇り、失敗→恥)は増大するとしている。これらのことから、本研究の結果を検討すると、失敗場面では、達成動機の高い人は、努力に帰属しやすいが、自分の能力に否定的な生徒は、失敗ということで「恥」の感情が働きやすくなり、能力に帰属する傾向があるといえよう。そして、能力に帰属した生徒は、他人からの評価やできないことに対する恐れから、不安得点が高くなってしまったと考えられる。このようなメカニズムは、山本ほか(1985)²⁰⁾の不安による妨害を強く受ける生徒ほど失敗感を味わい、自己否定的な意識を持ちやすいという指摘と一致しているといえよう。性差については、原因帰属の仕方に関係なく、男子よりも女子の方の不安得点の高いことが明らかにされた。

表5の結果より、認知スタイルとテスト不安得点には有意な差は認められなかった。性差については、熟慮型において、男子よりも女子の方の不安得点の高いことが認められた。これらの結果は、反応の柔軟性、不安の源泉の違いなどから検討できよう。佐藤(1983)²²⁾は、熟慮型と衝動型の反応様式について、各々のスタイルに固定的に存在しているのではなく、両スタイルとも、課題の要請に応じて、かなり、熟慮的にも衝動的にも反応できる柔軟性を持っていると述べている。また、衝動型の子どものには、反応の遅さは能力がないためと思われることへの不安が、熟慮型の子ど

もには、誤反応の多さは能力がないためと思われることへの不安がそれぞれ存在すると述べている。さらに、認知スタイルは、課題によって、社会的望ましさの基準が男女で異なるような場合には、反応の仕方に性差がみられると述べている。これらのことから、認知スタイルは、それぞれの状況によって変化するということが、熟慮型・衝動型ともに質的には異なった不安を持っていること、認知スタイルと性の交互作用の存在しうることなどが明らかにされており、本研究結果の認知スタイル間の不安得点に差が認められなかったこと、熟慮型での性差の存在することなどの解釈を可能としている。特に、熟慮型の女子生徒は、「誤反応」を非常に気にしており、高い不安状態に陥りやすい傾向にあるといえよう。

表6の結果より、成就値とテスト不安得点間には、男子では、O-achi群とU-achi群間、女子では、O-achi群とB-achi群、O-achi群とU-achi群間に有意な差が認められ、O-achi群の生徒は、不安得点の低いことが明らかにされた。本研究の結果は、国語と数学における成就値別の不安比較を行った大西ほか(1968)¹²⁾の結果とほぼ一致したものである。性差については、成就値に関係なく、男子よりも女子の方の不安得点の高いことが明らかにされた。

以上、本研究においては、テスト不安と学習適応性との関係を、従来の研究結果との比較も行いながら検討してきた。しかしながら、統計処理・分析法や結論を出すのに十分な資料が必要であるなど、改めて検討しなければならない点もある。また、テスト不安の構造に関する検討なども今後に残された課題のひとつとして注目する必要があるだろう。

5. 要約と結論

本研究は、中学生のテスト不安に及ぼす学習への適応の仕方の効果について検討したものである。

テスト不安では、男子よりも女子の方の不安得点が高いという性差のあることが明らかにされた。

学習適応性では、男子よりも女子の方の適応水準が高いという性差のあることが明らかにされた。また、男子にのみ、都市部の方が農村部よりも適応水準が高いという地域差のあることも明らかにされた。

学習の適応の仕方では、女子にのみ、高適応者の生徒の方がテスト不安の低いことが明らかにされた。

原因帰属では、失敗場面において、男女ともに、能力に原因を帰属している生徒の方が努力に帰属する生徒よりもテスト不安の高いことが明らかにされた。

認知スタイルでは、熟慮型の女子生徒は、「誤反応」を恐れて、テスト不安の高くなることが明らかにされた。

成就値では、男女ともに、オーバー・アチバーの生徒は、テスト不安の低いことが明らかにされた。

なお、本研究で明らかにされた結果のメカニズムの詳細については、今後さらに、ケース数を増やすとともに、テスト不安の構造の分析などの検討が必要であると思われる。

付記：資料の収集にあたり、各被験校の先生方、生徒の皆様の御協力をいただきました。ここに感謝の意を表わします。

引用文献

- (1) 荒木紀幸 1977 児童におけるテスト不安の研究——地域・学年・学級・性から見た特徴——, 日本教育心理学会第19回総会発表論文集, 432-433.
- (2) 荒木紀幸 1978 児童におけるテスト不安の研究Ⅱ——知能と学業成績——, 日本教育心理学会第20回総会発表論文集, 694-695.
- (3) 荒木紀幸・佐藤正二・根井真紀子 1979 児童用テスト不安検査の標準化に関する基礎的研究——項目分析と信頼性の検討——, 宮崎大学教育学部紀要 人文科学, 45, 15-28.
- (4) 荒木紀幸 1981 児童におけるテスト不安の研究Ⅲ——児童用テスト不安検査の項目分析による性差の検討——, 日本教育心理学会第23回総会発表論文集, 540-541.
- (5) 荒木紀幸 1985 児童用テスト不安検査の標準化に関する基礎的研究Ⅱ——テスト不安の性差と発達傾向, 及び標準得点換算表の作成——, 兵庫教育大学紀要, 5, 55-63.
- (6) 荒木紀幸・河村亜紀 1985 中学生版TASCの標準化, 兵庫教育大学研究室資料.
- (7) 三根 浩・三根久代・浜 治世 1985 両親のしつけ行動とテスト不安, 日本心理学会第49回大会発表論文集, 689.
- (8) 三野誠登 1984 テスト不安とパフォーマンスに関する研究, 日本心理学会第48回大会発表論文集, 303.
- (9) 三隅二不二・阿久根求 1971 両親の指導性が児童の学業成績, テスト不安と適応性に及ぼす効果, 教育・社会心理学研究, 10 (2), 157-167.
- (10) 宮本美沙子 1979 達成動機の心理学, 金子書房.
- (11) 小川隆章 1976 テスト不安の調査研究, 日本心理学会第40回大会発表論文集, 887-888.
- (12) 大西俊江・上田順一 1968 テスト不安の教育心理学的研究Ⅲ——Over-achiever, Balanced-achiever, Under-achieverの比較——, 島根大学教育学部紀要, 2, 14-23.
- (13) (財)応用教育研究所 1987 教研式新版学習適応性検査手引き, 図書文化社.
- (14) 坂元昂(企画司会)・西之園晴夫(レビュアー)・並木博・竹下由紀子・木村捨雄・岡田立美(以上, 話題提供者) 1978 教授学習過程研究20年の歴史と展望——現場に生きる教授学習過程研究の展開——, 日本教育心理学会第20回総会特別シンポジウム.
- (15) 佐藤公治 1983 意志決定事態における反応の確実性の基準の差異としての認知的熟慮性-衝動性, 教育心理学研究, 31 (3), 186-194.
- (16) 下山 剛 1983 達成動機, 三宅和夫ほか(編) 児童心理学ハンドブック, 金子書房, 760-784.
- (17) 高橋君江 1983 テスト不安に関する研究——賞賛・叱責と学業成績との関係——, 日本心理学会第47回大会発表論文集, 564.
- (18) 上田順一 1968 テスト不安の教育心理学的研究Ⅱ——児童の知能・学力との相関——, 島根大学教育学部紀要, 2, 1-13.
- (19) 上田順一 1968 児童・生徒のテスト不安と一般不安——地域・学年・性から見た特徴——, 山陰文化研究紀要, 9, 83-93.
- (20) 上田順一 1970 テスト不安の教育心理学的研究Ⅳ——中学生の知能・学力との相関——島根大学教育学部紀要, 3, 96-102.
- (21) 山本 正・荒木紀幸 1985 中学生のテスト不安に関する研究——成績への影響, 自己評価意識や原因帰属との関係——, 教育方法研究学会誌, 1-10.