

Title	フィードバックによる作文の改善に及ぼす適性要因の影響：制御焦点, 達成目標, 学習観, 認知スタイルの比較
Sub Title	
Author	福富, 隆志(Fukutomi, Takashi)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	2018
Jtitle	慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学心理学教育学：人間と社会の探究 (Studies in sociology, psychology and education : inquiries into humans and societies). No.86 (2018. ) ,p.99- 102
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	2017年度博士課程研究支援プログラム研究成果報告
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	<a href="https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000086-0099">https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000086-0099</a>

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

## フィードバックによる作文の改善に及ぼす適性要因の影響

—制御焦点、達成目標、学習観、認知スタイルの比較—

福富隆志

### 1. 問題と目的

文章による自分の考えの論理的な伝達は、日常生活や職業生活を送る上で不可欠である。また、可視化された自分の思想を振り返ることで、学びが深まることも指摘されている（内田, 2017）。それゆえ、作文学習の指導は、学校教育で重視される活動の1つとなっている。

作文指導に関する研究の多くは、学習者の自己調整能力の育成を目的の1つとしているが、その指導過程ではフィードバック（以下、FB）が重要な役割を果たすとされる（Graham, Harris, & Troia, 1998 など）。例えば、Grahamら（1998）の作文指導モデルでは、学習者の作文方略とスキルの定着の手段として、教師のFBや他の支援の提供が位置付けられている。したがって、作文指導におけるFBの効果を明らかにすることは、これまでの作文指導研究を発展させる一助となると思われる。

ただし、自己調整能力の学習過程には、学習者の適性による差が生じると考えられている（Efklides, 2011 など）。例えば、Efklides（2011）のモデルでは、個人の適性に基づいて課題処理の方針が立てられる「個人プロセス」が、課題処理の状況によって行動がコントロールされる「課題×個人プロセス」に影響を及ぼすことが想定されている。したがって、フィードバックによる改善過程にも、このような適性による差が生じることが予想される。

しかしながら、FBと作文に関する研究では、そうした適性による差を検討した研究は少ない。例えば、Lipnevich & Smith（2009）では、ほめ言葉、問題点の指摘、成績などのFBの種類が、作文パフォーマンスに及ぼす効果が検討されているが、適性の効果に関しては、学習者の作文能力との交互作用が示されるに留まっている。

そこで本研究では、制御焦点、達成目標、学習観、認知スタイルといった適性が、FBによる作文の改善に及ぼす影響を検討する。制御焦点とは、自己調整における注意の差であり、進歩に注意が向けられる促進焦点と、後退回避に注意が向けられる予防焦点という2つの状態が想定されている（Higgins, 1997）。達成目標とは、達成場面における目標の差であり、課題への熟達を目標とする「マスタリー目標」、他者への有能さの誇示を目標とする「遂行接近目標」、他者に無能さが露呈することを回避する「遂行回避目標」の3種類が想定されている（Elliot & Church, 1997）。これら2つの適性は、ともに刺激への接近と回避を扱っていることから、しばしば類似性が指摘される（Carver & Schier, 2001）。しかしながら、これらの適性は、目標の異なる次元を扱っているため、作文の改善には異なる影響を及ぼすと考えられる。

促進焦点になる傾向のある人は、目標への進歩に注意が向きやすいため、FBで指摘された点を改善するだけでなく、作文全体を改善すると考えられる。そのため、改善方略としては、全体を熟慮的に改善する方略が実施されることが予想される。それに対して、予防焦点になる傾向のある人は、目標からの後退回避に注意が向きやすいため、FBで指摘された点のみを安全に改善すると考えられる。そのため、熟慮的な方略は採用されないことが予想される。他方で、達成目標は、課題遂行の結果に関する

目標であるため、課題の改善過程には影響を及ぼさないと考えられる。

一方、学習観とは、「学習とはどのようにして成立するのか」という考え方であり、主に深い認知的処理によって学習が成立すると考える認知主義的学習観と、量をこなしたり結果を出すことを重視する非認知主義的学習観に分類される(植坂・瀬尾・市川, 2006)。本研究では、認知主義的学習観として、失敗を学習改善の材料と捉える「失敗活用志向」に着目し、非認知主義的学習観としては、学習過程よりも結果を重視する「結果重視志向」に着目する。最後に、認知スタイルとは、学習過程における情報の体制化と処理に関して示される一定の様式であり、全体的処理と直感的な問題解決を好む衝動型と、分析的処理と論理的な問題解決を好む熟慮型に分類される(Kagan et al., 1964)。これら2つの適性の影響については、探索的に検討する。

## 2. 方法

**分析対象者** 全調査参加者157名のうち、最後まで調査に参加した東北地方のA短期大学生84名(女性75名)と、関西地方のB大学生52名(全て女性)を分析対象者とした。

**課題** 「これまでにした苦勞体験と、そこから学んだことは何ですか?」というテーマで文章を書く課題を実施した。作文はボールペンを使用し、修正するときには該当箇所を線で消して余白に書き直すように指示した。制限時間は20分で、文字数の制限は無い。

**手続き** 集団を対象に、2回に分けて課題を行った。ただし、2回目では、最初に1回目の課題に関するコメントが記されたシートを渡した後に、課題を実施した。シートには、作文の「良かったところ」と「直した方がよいところ」がそれぞれ1点ずつ記されていた。

**制御焦点適性** 尾崎・唐沢(2011)のPPFS邦訳版を使用した。下位尺度は、(1)利得接近志向:肯定的な結果や進歩などへの関心、(2)損失回避志向:否定的な結果や安全などへの関心である。

**達成目標志向性** 田中・山内(2000)の目標志向性尺度を使用した。下位尺度は、(1)マスタリー目標志向:学習によって能力を高めることへの志向、(2)遂行接近目標志向:自分の有能さを誇示し肯定的な評価を得ようとする志向、(3)遂行回避目標志向:自分の無能さが明らかになる事態を避け否定的な評価を回避しようとする志向である。

**学習観** 瀬尾(2007)などを参考に、学習に対する信念を測定する尺度を作成した。下位尺度は、(1)失敗活用志向:失敗を学習改善の材料と捉える考え方、(2)結果重視志向:学習過程よりも結果を重視する考え方である。

**認知的熟慮性** 滝間・坂元(1991)の熟慮性-衝動性尺度を使用した。得点が高いほど、情報を分析的に処理し、論理的に問題解決をする傾向にあることを示す。

**作文の改善** 作文の改善過程、およびパフォーマンスを検討するために測定した。主な変数は、(1)全体改善意図:FBをもとに作文全体を改善しようとする意図、(2)部分改善意図:FBで指摘されたところのみを改善しようとする意図、(3)興味・楽しさ:課題に対する興味や、課題遂行中の楽しさ、(4)不安:課題遂行中の不安、(5)直感の方略:自由に直感的に文章を書く方略、(6)熟慮の方略:じっくり考えながら文章を書く方略、(7)修正:文字を線で消したり、挿入したりした回数、(8)文字数である。このうち(1)~(6)については、質問紙による自己報告によって測定した。また、(1)と(2)は2回目の課題についてのみ、その他は1回目と2回目の両方の課題について測定した。

**統制変数** 作文の改善への影響を統制するために、質問紙により測定した。主な変数は、(1)作文への

Table 1 階層的重回帰分析の結果

	不安		直感的方略		熟慮的方略		修正	
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
利得接近志向	0.23 <sup>†</sup>	0.12	-0.16 <sup>†</sup>	0.10	<u>0.26*</u>	0.11	0.36	0.36
損失回避志向	<u>0.34**</u>	0.12	<u>0.20*</u>	0.09	-0.11	0.10	0.25	0.35
マスタリー目標志向	0.01	0.11	0.07	0.09	-0.10	0.10	-0.17	0.33
遂行接近目標志向	-0.06	0.11	0.13	0.09	-0.03	0.10	-0.12	0.33
遂行回避目標志向	-0.07	0.12	-0.13	0.10	0.07	0.11	0.23	0.39
失敗活用志向	-0.04	0.14	0.12	0.11	0.07	0.13	-0.87 <sup>†</sup>	0.45
結果重視志向	-0.02	0.12	0.09	0.09	0.05	0.10	<u>-0.95**</u>	0.35
認知的熟慮性	-0.08	0.10	0.05	0.09	0.04	0.10	-0.41	0.32

\*\* $p < .01$  \* $p < .05$  † $p < .10$

注) ステップ1の結果は省略した

好感: 文章を書くことに対する好み, (2) 作文の上達意欲: 文章を書くことが上手になりたいという意欲, (3) 作文への自信: 文章を書くことに対する自信である。

### 3. 結果と考察

適性が作文の改善に及ぼす影響を検討するために, 2回目の作文の改善に関する各変数を従属変数とした階層的重回帰分析を行った。独立変数の投入は, 第1ステップを統制変数および従属変数に対応する1回目の変数<sup>1</sup>, 第2ステップを制御焦点適性, 達成目標志向性, 学習観, 認知的熟慮性の順番で行った。分析の結果, 適性との関連が有意となった従属変数の結果を Table 1 に示す。

仮説通り, 促進焦点と熟慮的方略には正の関連が示されたが, 全体改善意図との関連は示されなかった。意図は, 行動の直前に瞬間的に設定される計画である (Fishbein & Ajzen, 2010) ため, 質問紙による事後報告では正確に測定されなかった可能性がある。他方で, 予防焦点と熟慮的方略には負の関連は示されず, 直感的方略とは正の関連が示された。予防焦点時に負の刺激が提示されると, その回避のために直感的な方略が使用されることが示されている (Scholer & Higgins, 2012)。したがって, FBのうちの改善点の指摘によって, 回避的な動機づけが生じた可能性がある。一方, 達成目標志向性に関しては, 作文の改善過程およびパフォーマンスとの関連は示されなかった。したがって, 制御焦点は改善方略に影響する一方で, 達成目標は直近の改善方略には影響を及ぼさないことが示された。また, 学習観のうち結果重視志向と修正には負の関連が示された。結果重視志向の人は, 作文の改善による学習よりも, 作文の完成を重視するため, より良い文章にするための修正を行わない傾向にある可能性がある。今後は, 作文課題のパフォーマンス指標との関連を含めた, 総合的な改善モデルが示される必要があるだろう。

#### 注

<sup>1</sup> 例えば, 2回目の課題の熟慮的方略に従属変数とした場合は, 1回目の課題の熟慮的方略を第1ステップで投入した。

## 引用文献

- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2001). On the structure of behavioral self-regulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press. pp. 41-84.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MAS-RL model. *Educational Psychologist*, 46, 6-25.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. New York: Psychology Press.
- Graham, S., Harris, K. R., & Troia, G. A. (1998). Writing and self-regulation: Cases from the self-regulated strategy development model. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practices* (pp. 20-41). New York: Guilford.
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52, 1280-1300.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009). Effects of differential feedback on students' examination performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15, 319-333.
- Kagan, J., Rosman, B. L., Day, D., Albert, J. J., & Phillips, W. (1964). Information processing in the child: Significance of analytic and reflective attitudes. *Psychological Monographs*, 78, 1-37.
- 尾崎由佳・唐沢かおり (2011). 自己に対する評価と接近回避志向の関係性—制御焦点理論に基づく検討—*心理学研究*, 82, 450-458.
- Scholer, A. A., & Higgins, E. T. (2012). Too much of a good thing? Trade-offs in promotion and prevention focus. In R. M. Ryan (Ed.), *The oxford handbook of human motivation* (pp. 65-84). Oxford, UK: Oxford University Press.
- 瀬尾美紀子 (2007). 自律的・依存的援助要請における学習観とつまずき明確化方略の役割:多母集団同時分析による中学・高校生の発達差の検討 *教育心理学研究*, 55, 170-183.
- 滝間一嘉・坂元 章 (1991). 認知的熟慮性—衝動性尺度 (堀洋道 (監) 山本真理子 (編) (2001). 心理測定尺度集1—人間の内面を探る<自己・個人内過程> サイエンス社 pp. 195-198)
- 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, 学施業成績の因果モデルの検討 *心理学研究*, 71, 317-324.
- 内田伸子 (2017). 発達の心理—ことばの獲得と学び—サイエンス社
- 植坂友理・瀬尾美紀子・市川伸一 (2006). 認知主義的・非認知主義的学習観尺度の作成 日本心理学会第70回大会発表論文集, 890.