

Title	フィードバックが作文の改善過程に及ぼす効果： 制御焦点との適性処遇交互作用に着目して
Sub Title	Effects of feedback on improving written composition : aptitude treatment interaction with a regulatory focus
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	2020
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.89 (2020.) ,p.13- 32
JaLC DOI	
Abstract	This study investigates the effects of feedback (FB) on improving written composition using aptitude treatment interaction (ATI) with a regulatory focus. Ninety junior college students were enrolled in the study and assigned to one of three groups: (a) with a positive FB condition in which students were provided with positive FB on their compositions, (b) with an improvement FB condition in which students were advised how to improve their compositions, and (c) with both FB condition in which students were provided with both positive and improvement FB. Students were first asked to perform a writing task, for which they received FB, and were then asked to perform a second writing task. In both FB condition, students demonstrated a stronger intention to improve and were more willing to adopt reflective strategies than in other conditions. In other words, both types of FB provided students with advice for improvement and instilled feelings of competence, thereby encouraging their meta-cognition and intention to improve. Moreover, ATI with a regulatory focus suggests that providing FB tailored to a prevention focus encourages students to improve their composition reflectively, while providing FB tailored to a promotion focus encourages them to improve their work as guided by FB.
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000089-0013

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.

フィードバックが作文の改善過程に及ぼす効果

—制御焦点との適性処遇交互作用に着目して—

Effects of Feedback on Improving Written Composition: Aptitude Treatment Interaction with a Regulatory Focus

福 富 隆 志*

Takashi Fukutomi

This study investigates the effects of feedback (FB) on improving written composition using aptitude treatment interaction (ATI) with a regulatory focus. Ninety junior college students were enrolled in the study and assigned to one of three groups: (a) with a positive FB condition in which students were provided with positive FB on their compositions, (b) with an improvement FB condition in which students were advised how to improve their compositions, and (c) with both FB condition in which students were provided with both positive and improvement FB. Students were first asked to perform a writing task, for which they received FB, and were then asked to perform a second writing task. In both FB condition, students demonstrated a stronger intention to improve and were more willing to adopt reflective strategies than in other conditions. In other words, both types of FB provided students with advice for improvement and instilled feelings of competence, thereby encouraging their meta-cognition and intention to improve. Moreover, ATI with a regulatory focus suggests that providing FB tailored to a prevention focus encourages students to improve their composition reflectively, while providing FB tailored to a promotion focus encourages them to improve their work as guided by FB.

Key words : feedback, writing, self-regulated learning, regulatory focus, aptitude treatment interaction (ATI)

キーワード：フィードバック，作文，自己調整学習，制御焦点，適性処遇交互作用

1. 問題と目的

1.1. 作文指導としてのフィードバック

学習者は、環境の中で様々な情報を認知し、自分なりに意味づけることで、学んでいく。特に教育実践においては、教師が学習者の学習を促すために、意図的に情報を与えることも多いであろう。その中でも、教育評価の観点から重要なものとして、教育実践としてのフィードバックを挙げることができる。

教育実践としてのフィードバック（以下、FB）とは、「学習を促すために伝えられる、パフォーマンス

* 慶應義塾大学大学院社会学研究科教育学専攻後期博士課程3年

スや理解に関する情報」(Hattie & Timperley, 2007)と定義される。これには、授業中の言葉がけと
いった即興的なものから、テスト結果の返却などの遅延的なものまで、様々な種類が含まれる。こうし
たFBの意図的な提供は、形成的評価 (formative evaluation; Bloom, 1968) の具体的な実践の1つとし
て、古くからその教育的意義が指摘されてきた (Black & Wiliam, 1998)。

その中でも、指導においてFBが重要な位置を占める課題の1つに、作文がある。作文指導に関する
研究の多くは、学習者の自己評価能力の育成を目的の1つとしているが、その学習過程ではFBが重要
な役割を果たす (e.g., Graham, Harris, & Troia, 1998)。例えば、Graham et al. (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。

そこで本研究では、作文指導において教師がFBを与える際の指針を示すために、誘意性 (valence)
に着目した検討を行う。誘意性とは、対象の快または不快な性質を表す次元 (APA, 2015) であり、
FBにおいては学習成果のポジティブな側面を伝える「肯定FB」と、ネガティブな側面を伝える「否定
FB」に分類する次元のことを指す。誘意性は、教師のFBの内容を決定づける、最も基本的な次元の1
つだと思われる。例えば、学習者の発表に対してFBを与える際、多くの教師はまず、褒めるべきか、
あるいは誤りを指摘するべきかを判断するであろう。

1.2. FBの先行研究の問題点

FBの誘意性に関する先行研究は、肯定FBと否定FBの効果を比較するものが多い。例えば、名取
(2007) は、小学5、6年生のサッカーの指導場面における言葉がけの効果を検討した。その結果、肯定
的な言葉がけが否定的な言葉がけよりも意欲を高める一方で、否定的な言葉がけであっても、学習者が
そこに教授的な理由を見出せば意欲が高まることが示された。また、Koo & Fishbach (2010) は、大学
生や社会人を対象とした一連の実験により、当人の達成を強調したFBの提供が現状への満足感を高め
るのに対して、目標への不足を強調したFBの提供がより難易度の高い課題への挑戦を促すことを明ら
かにしている。

これらの研究には一定の意義が認められるものの、主に次の2つの問題点がある。第一に、否定FB
として扱われる現象が、研究により異なる点である。すなわち、先行研究では、否定FBが基準に対す
る不一致を伝える情報である場合 (e.g., Koo & Fishbach, 2010) と、それに加えて改善のための指針を
示す情報である場合 (e.g., 名取, 2007) の両方があった。したがって、誘意性の影響を検証するため
には、これらの否定FBの概念整理を行う必要があると思われる。

第二に、先行研究の多くが動機づけ、感情、達成への効果を検討する一方で、パフォーマンスの改善
過程に着目した研究が少ない点である。例えば、名取 (2007) では、言葉がけと意欲の関連は検討され
ているものの、課題の改善過程や結果は検討されていない。また、Koo & Fishbach (2010) では、FB
の提供が現状への満足感や期待などの動機づけに及ぼす効果が検討される一方で、パフォーマンスが改
善される過程は着目されていない。しかしながら、近年注目されている自己調整学習 (self-regulated
learning; Zimmerman, 1990) に関する研究では、方略や動機づけなどの改善過程の質が、学業達成を大
きく規定することが示されている (Zimmerman & Kitsantas, 2014)。したがって、作文指導において
も、この改善の過程に着目する必要性は大きいと思われる。

以上の問題点を解決するために、本研究では、次の2つの方策を取る。第一に、教育的意義の見地か

ら、FBを提供する条件を設定する。まず1つ目には、肯定FB条件を設定する。その理由は、これまでの研究により、肯定FBの提供が動機づけや自信等にポジティブな影響を及ぼすことが示されてきたからである (e.g., 名取, 2007; 樽木, 1992)。次に、否定FBのうち、基準との不一致情報のみを伝達するFBを「不一致FB」、それに加えて改善の指針を示すFBを「改善FB」として区別し、後者の効果を検証する。その理由は、改善FBの方が、改善のための方策が明確にされることから、学習者に活用される可能性が高いことが予想されるからである。

さらに、それらに加えて、ポジティブな側面を指摘しつつ改善を促す「両FB」を提供する条件を、新たな比較の対象とする。その根拠としては、問題点の指摘のみのFBよりも、それとほめ言葉を組み合わせたFBの方が、学習者の否定的な感情が緩和され、FBが受容される可能性が高まるという主張 (Nelson & Schunn, 2009) が挙げられる。例えば、Patchan, Schunn, & Correnti (2016) は、大学生の作文課題を対象として、提供されるFBの内容と、そのFBの指摘が作文の改善に活かされるどうかの関連を検討した。その結果、作文の良い点が指摘されると、問題点の指摘のFBが改善に活かされやすくなることが示された。

第二に、パフォーマンスの改善過程を、意図と方略に着目して統合的に捉える。これは、自己調整学習の枠組みでは、学習意図の設定・実行 (Boekaerts & Niemivirta, 2000) と方略の適用 (Winne, 2001) が、改善に影響を及ぼす主要因だと考えられているからである。さらに、自己調整学習のモデルによると、パフォーマンスの改善過程には、学習者の適性による差が生じるとされる (Efklides, 2011)。したがって、フィードバックの効果にも、こうした差が現れることが予想される。そこで本研究では、適性処遇交互作用 (aptitude treatment interaction (ATI); Cronbach & Snow, 1977) にも着目する。

一般的なATIの研究で取り上げられる適性は、教授方法と関連して教授の結果に影響を及ぼしうるものすべてが含まれる (並木, 1997) が、特に教育評価研究では、知能、特性不安、内発的・外発的動機づけ志向、達成目標、学習観などが検討の対象とされてきた (e.g., 鹿毛, 1993; 村山, 2003)。ところが近年、それらの適性とは独立して課題遂行の方略に影響を及ぼすものとして、制御焦点 (regulatory focus; Higgins, 1997) が注目されている (e.g., 外山・長峯・湯・三和・黒住・相川, 2017)。その理由は、制御焦点は目標や動機に関する適性よりも、方略の差を直接的に説明する概念とされているからである (Scholer & Higgins, 2008)。したがって、制御焦点を適性として使用することで、作文の改善過程の差をより検出できると考えられる。そこで本研究では、適性として制御焦点を取り上げる。

1.3. 制御焦点と方略選択

制御焦点とは、自己調整における注意の差であり、促進焦点と防止焦点という2つの状態が想定されている。すなわち、促進焦点とは進歩に注意が向けられている状態、防止焦点とは後退回避に注意が向けられている状態を指す。また、これらの差は、自己調整方略の選択に影響を及ぼす。具体的には、促進焦点では肯定的な結果をもたらしてくれる方略が選択され、防止焦点では否定的な結果をもたらすリスクを排除する方略が選択される傾向にある (Higgins & Spiegel, 2004)。

例えば、Miele, Molden, Gardner (2009) は、文章読解課題を用いて、制御焦点による方略の差を検討した。その結果、促進焦点の人は理解が困難になると、先に文章を読み進める方略を使用する傾向にあった。それに対して、防止焦点の人は同様の状況で、既存の情報を読み返す方略を使用する傾向にあった。つまり、同じ課題で同じ障害が生じて、促進焦点ではさらに活動を進める方略が使用され、

防止焦点では誤解の原因を突き止める方略が使用されたのである。

このような制御焦点による方略の差を作文課題に当てはめると、促進焦点の人は、先に文章を生成する方略を取り、防止焦点の人は、まず文章内容を吟味する方略を取る傾向にあると考えられる。その理由は、文章生成の方略は、文章の産出を進める進歩的な結果をもたらす一方で、文章吟味の方略は、文章を誤って産出することを防ぐ後退回避的な結果をもたらすからである。これら2つの方略は、文章産出 (Hayes & Flower, 1980) における文章の生成を重視するかと、文章内容の評価・修正を重視するかに対応すると考えられる。

また、過去の達成経験の質によって、ある程度安定した適性としての制御焦点 (以下、制御焦点適性) が形成されると考えられている (Higgins, Friedman, Harlow, Idson, Ayduk, & Taylor, 2001)。したがって、FBによる作文の改善過程の差にも、こうした適性が反映されると考えられる。

1.4. 本研究の目的と仮説

本研究の目的は、FBの誘意性が作文課題のパフォーマンスの改善過程に及ぼす影響を、制御焦点適性とのATIを含めて検討することである。第一の仮説は、肯定FBおよび改善FBと比べて、両FBの提供が最も作文の改善を促すこと (仮説1) である。この仮説は、肯定FBと改善FBのそれぞれの効果から導くことができる。まず、改善FBは、学習者に作文改善のための情報を提供するため、メタ認知を機能させると思われる。他方で、実際に改善行動が生起するためには、肯定FBによって有能感を生じさせる必要があるだろう。なぜなら、有能感は、意志にエネルギーを与え、意図的な行動を生起させる条件の1つとされているからである (Deci, 1980)。したがって、肯定FBと改善FBのどちらか一方だけでは、改善行動の生起水準は低く、両FBの提供による改善行動の水準には及ばないと考えられる。

第二の仮説は、ATIと関連する。すなわち、両FB条件では、防止焦点になる傾向の高い人は文章吟味の方略を用いて作文を改善し、促進焦点になる傾向の高い人は文章生成の方略を用いて作文を改善すること (仮説2) である。この仮説は、制御焦点と課題パフォーマンスの関連を示した先行研究 (e.g., Miele et al., 2009) に基づいている。すなわち、制御焦点による方略がパフォーマンスを改善するかどうかは、課題の性質に依存する。特に、促進焦点による方略は創造的な課題において、防止焦点による方略は分析的な課題においてパフォーマンスを向上させる傾向にある (Scholer & Higgins, 2012)。作文は文章を生成する創造的な過程と、文章を組織化し評価する分析的な過程の両方が含まれるため (Hayes & Flower, 1980)、制御焦点によって、そのどちらの過程が重視されるのかも異なると考えられる。また、肯定FB条件と改善FB条件では、改善行動の生起水準が低いため、制御焦点適性による方略選択の差は示されないと思われる。

2. 方法

2.1. 実験参加者

東北地方にあるA短期大学2年生92名 (女性87名、男性5名) が実験に参加した。ただし、実験は別日で2回にわたって実施されたため、2回目では女性2名が欠席した。したがって、実際に分析に使用されたのは、その2名を除いた90名分のデータである。

2.2. 課題

テーマに基づいて文章を作成する課題を実施した。ただし、FBの効果を検討するためには、文章の産出が容易なテーマを設定する必要がある。その理由は、文章が産出されなければ、それに対するFBの提供は困難だからである。したがって、本研究では、作文のテーマを「あなたの長所は何ですか？具体的な経験を挙げて教えてください。」とした。このテーマは、短期大学生にとって書きやすく、また参加者が就職活動を控えているために必然性があり、かつ参加者間の知識量の偏りが比較的少ないため、本研究の目的に適していると思われる。

課題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。ボールペンを使用させた理由は、文字の修正回数を方略の行動指標として分析に使用するためである。制限時間は20分で、文字数の制限は無い。ただし、制限時間終了前に提出することも可能とした。

2.3. 個人差を測定するための質問項目

制御焦点適性 尾崎・唐沢（2011）のPPFS邦訳版を使用して測定した。これは、制御焦点時に示される志向性が日常的に見られる程度を測定する尺度である。下位尺度は以下の通り。(a) 利得接近志向：促進焦点時に示される志向性。「どうやったら自分の目標や希望をかなえられるか、よく想像することがある」といった、肯定的な結果を獲得したいと考える傾向を尋ねる8項目で構成される。(b) 損失回避志向：防止焦点時に示される志向性。「私はたいてい、悪い出来事を避けることに意識を集中している」といった、否定的な結果を防ぎたいと考える傾向を尋ねる8項目で構成される。質問項目は全て5件法である。

作文への動機づけ 主に条件間の差を統制する目的で、Ecclesの期待・価値理論（Eccles, 2005）などを参考に質問項目を作成した（付録参照）。内訳は以下の通り。(a) 作文への好感：文章を書くことに対する好み。(b) 作文への自信：文章を書くことに対する自信。(c) 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。項目は全て5件法である。

2.4. 作文の改善過程に関する質問項目および行動指標

自己調整学習の観点から、改善過程として方略と改善意図を測定した（付録参照）。さらに、行動指標として文字の修正回数を使用した。

方略 作文スタイルに関する先行研究（安西・内田, 1981; Hayes & Flower, 1980）を参考に質問項目を作成した。内訳は以下の通り。(a) 文章生成方略：文章内容の生成を重視する方略。(b) 文章吟味方略：文章内容の吟味を重視する方略。項目は全て5件法である。

改善意図 Fishbein & Ajzen（2010）の手順を参考に作成された、FBを受けて作文を改善しようとする意図。項目は全て5件法である。

修正 方略の行動指標として、文字を線で消した回数および文字を挿入した回数の合計値を使用した。ただし、漢字の誤りなど、内容の修正とは無関係だと判断される箇所は、修正の回数には含めなかった。

2.5. 手続き

実験は集団で、2回に分けて実施された。

Table 1. コメントの観点と定型文

コメントの観点	コメントの定型文	
	「良かったところ」	「直したほうがよいところ」
自分の長所がはっきり書かれているか	自分の長所がはっきり書かれてあるのが良い。	自分の長所は何なのかを、はっきり書いた方がよい。
自分の長所をあらわす経験が、具体的に書かれているか	自分の長所をあらわす経験が、具体的に書かれているのが良い。	自分の長所をあらわす経験を、もっと具体的に書いた方がよい。
読む人にとって読みやすく、わかりやすい文章か	文章が読みやすく、わかりやすいのが良い。	文章を、もっと読みやすく、わかりやすく書いた方がよい。
自分なりのもの見方や考え方が示されているか	自分なりの考え方が書かれているのが良い。	自分なりの考え方を書いた方がよい。
自分の長所が、仕事にどう役立つかが書かれているか	自分の長所が仕事にどう役立つかが書かれてあるのが良い。	自分の長所が、仕事にどう役立つのかを書いた方がよい。

1 回目 最初に、研究で使用する冊子とボールペンを配付し、書面で研究参加への承認を得た後、質問紙による制御焦点適性および作文への動機づけの測定を行った。次に、課題の説明を行った。説明は、作文のテーマを伝えた後、「あなたが入りたい就職先に向けて書くことを想定して、自分をアピールすることを意識してください」と教示した。また、作文用紙の前ページには、「メモ用紙」と書かれた空白のページがあり、構想や計画を練るときなどに自由に使用してよいことを伝えた。その後、課題を実施した。課題終了後は、冊子を回収してから、質問紙によって方略を測定した。最後に質問紙とボールペンを回収し、7日後に2回目の実験を行うことを伝えた。

2 回目 まず、冊子とボールペンを配付した後、冊子の1ページ目に載せた1回目の作文を確認してもらった。確認時間は約1分で、全員が確認し終えたかどうかを挙手で確かめた後に、次に進んだ。次に、1回目の作文に関するFBを提供した。FBは1回目の作文と見比べながら見るように指示した。確認時間は約2分で、全員が確認し終えたかどうかを挙手で確かめた後に、次に進んだ。その後、1回目と同様の課題の説明を行い、課題を実施した。課題実施中には、1回目の作文やFBを見てもよいことを教示した。課題終了後は、冊子を回収してから、質問紙を配付し、方略と改善意図を測定した。最後に、質問紙とボールペンを回収し、ディブリーフィングを行った後、実験を終了した。

2.6. FBの提供方法

本研究の目的は、FBの誘意性の影響の検討である。したがって、誘意性を除いたFBの性質は、可能な限り統制されることが望ましい。そこで本研究のFBの提供は、あらかじめ複数の観点に基づいて作成されたコメントの定型文を、作文の内容に応じて選択し、それらが記されたシートを返却することで行った。

コメントの定型文は、5つの観点をもとに、作文の「良かったところ」および「直したほうがよいところ」の指摘と認知される表現となるようにした。具体的な観点の内容と、コメントの定型文をTable 1に示す。これら5つの観点は、就職試験の参考書(e.g., 阪東, 2015)および文章評価に関する研究(e.g., 古田, 2008)で、優れた文章の条件として多く挙げられているものを抜き出して作成した。

FBの提供は、作成された定型文から、指摘として最も自然に受け止められると思われるものを選び、

Table 2. 評価観点と規準

評価観点	規準
自分の長所がはっきり書かれているか	・長所が何かが、明確に記述されている
自分の長所を表す経験が、具体的に書かれているか	・長所を表すエピソードが具体的に記述されている
読む人にとって読みやすく、わかりやすい文章か	・内容が変わるところで段落を分けている ・接続詞など、前後のつながりを示す表現がある ・一文が長すぎない ・主語と述語が適切につながっている
自分なりのものの見方や考え方が示されているか	・他の人には無い、その人なりの長所や経験が示されている
自分の長所が、仕事にどう役立つのかが書かれているか	・長所が仕事に具体的にどう役立つのかが示されている

それらが記されたシートを読んでもらうことで行った。その際、参加者を、制御焦点適性の得点がほぼ等しくなるように3条件に分けて、それぞれに違った内容のコメントが記されたシートを渡した。すなわち、肯定FB条件30名のシートには、作文の「良かったところ」が2点記されていた。改善FB条件30名のシートには、作文の「直したほうがよいところ」が2点記されていた。そして、両FB条件30名のシートには、作文の「良かったところ」と「直したほうがよいところ」が1点ずつ記されていた。その際、両FB条件のうち15名のシートには「良かったところ」が先に記されており、もう15名のシートには「直したほうがよいところ」が先に記されていた。

ただし、長所が複数書かれてある作文など、定型文では不十分だと考えられる場合は、適宜わかりやすいように表現を変更した。例えば、「集中力がある」と「人見知りをしない」という2つの長所が書かれてある作文に対しては、「『人見知りをしない』という長所の例を、もっと具体的に書いた方がよい」などと、指摘される箇所が明確になるようにした。

2.7. パフォーマンスに関する指標

作文のパフォーマンスの指標として、文章の文字数（以下、文字数）、指摘点の改善、作文の総合評価（以下、総合評価）を使用した。指摘点の改善とは、教育心理学を専攻する博士課程の大学院生2名（筆者含む）によって行われた、FBで「直したほうがよいところ」として指摘された点の改善の程度の2段階評定値である。評定値は、指摘された点が「ほとんど改善されていないか悪くなっている」場合には0、「改善されている」場合には1とした。評定者間で値が一致しない場合には、協議により採用する値を決定した。ただし、肯定FB条件に対しては、この指標は作成されなかった。また、総合評価とは、前述の大学院生2名によって行われた、全体的な作文内容の質の5段階評定値である。評定時に参照された評価観点と規準をTable 2に示す。これらの観点と規準は、FBのコメント作成時に参照されたTable 1の5つの観点を基に、パイロットスタディによって収集された4つの文章例について評定者同士で協議を行った上で、最終的に決定された。総合評価の評定値は、これら5つの観点と規準を踏まえた、作文の総合的な質を表す。

Table 3. 制御焦点適性と作文への動機づけ得点の α 係数, 平均 (標準偏差) と分散分析の結果

	α 係数	条件			F (2, 87)
		肯定 FB	改善 FB	両 FB	
制御焦点適性					
利得接近志向	.80	3.48 (0.64)	3.27 (0.70)	3.36 (0.53)	0.83
損失回避志向	.75	3.33 (0.69)	3.14 (0.56)	3.20 (0.70)	0.67
作文への動機づけ					
作文への好感	.89	2.83 (1.35)	2.85 (1.27)	2.62 (0.95)	0.35
作文への自信	.93	1.99 (1.00)	2.04 (0.84)	1.86 (0.69)	0.39
作文の上達意欲	.79	4.25 (0.95)	4.12 (0.92)	4.10 (0.89)	0.24

3. 結果

3.1. 予備的な分析

最初に、実験によって得られた各変数の得点化を行った。得点は、質問紙の場合は項目の平均値を、総合評価の場合は評定者間の平均値を使用した。ただし、改善 FB 条件の指摘点の改善については、「直したほうがよいところ」として指摘された点が2つあるため、それらに対応する変数も2つ存在する。したがって、その2つの変数の平均値を、改善 FB 条件の指摘点の改善得点として使用した。また、修正の分布が偏っていたため、1回も修正しなかった人を0 (1回目41人, 2回目36人), 1回以上修正した人を1 (1回目51人, 2回目54人)としてコード化した。文字数は、そのまま分析に使用した。

各変数の α 係数, 平均, 標準偏差の値を Table 3 と Table 4 に示す。1回目の文章吟味方略の α 係数が.58とやや低いが、それ以外は全て.70以上であり、十分な信頼性が確認された。また、評定者間信頼性の指標として、指摘点の改善のカップ係数と総合評価の α 係数を算出したところ、カップ係数が.71, α 係数が1回目で.77, 2回目で.77であった。信頼性が十分高いとは言えないが、本研究ではFBの改善効果を検討する目的から、これらの変数も分析に使用した。さらに、条件差の有無の確認のために、制御焦点適性と作文への動機づけの各変数を従属変数とした分散分析を行ったところ、有意差は示されなかった (Table 3)。なお、両FB条件のうち「良かったところ」が先に記されたシートを読んだ条件と、「直したほうがよいところ」が先に記されたシートを読んだ条件との間には、これらを含めた全ての変数において有意差が示されなかった。したがって、本論文では、これら2条件を合わせて両FB条件とした場合の分析結果を報告する。

3.2. 制御焦点適性と1回目の作文の遂行過程およびパフォーマンスとの関連

制御焦点適性と1回目の作文の遂行過程やパフォーマンスとの関連を検討するために、独立変数を制御焦点適性と作文への動機づけ、従属変数を1回目の作文の方略、修正、文字数および総合評価とした

Table 4. 作文の改善過程とパフォーマンス得点の α 係数と平均（標準偏差）

	1 回目				2 回目			
	α 係数	条件			α 係数	条件		
		肯定 FB	改善 FB	両 FB		肯定 FB	改善 FB	両 FB
方略・意図								
文章生成方略	.87	3.47 (0.89)	3.52 (0.94)	3.74 (0.83)	.80	3.13 (0.85)	2.88 (0.81)	3.03 (0.91)
文章吟味方略	.58	2.63 (0.89)	2.46 (0.87)	2.41 (0.90)	.70	2.61 (0.85)	2.94 (0.93)	2.92 (0.89)
改善意図					.86	3.44 (0.76)	3.75 (0.79)	3.91 (0.74)
行動								
修正		0.57 (0.50)	0.60 (0.50)	0.47 (0.51)		0.40 (0.50)	0.73 (0.45)	0.67 (0.48)
パフォーマンス								
文字数		277.03 (106.36)	238.83 (95.21)	275.87 (105.32)		293.27 (95.49)	276.00 (89.62)	276.57 (99.35)
指摘点の改善							0.63 (0.37)	0.63 (0.49)
総合評価		3.13 (0.92)	2.95 (1.05)	3.33 (1.05)		3.13 (0.84)	3.28 (0.96)	3.15 (0.92)

重回帰分析を行った。作文への動機づけは共変量として使用した。その結果、利得接近志向と文章生成方略、損失回避志向と文章吟味方略にそれぞれ有意な関連が示された ($b = 0.45, SE = 0.16, p < .01$; $b = 0.54, SE = 0.13, p < .01$)。その他の遂行過程やパフォーマンスには、制御焦点適性との有意な関連は示されなかった。

3.3. 改善過程とパフォーマンスの関連

作文の改善過程がパフォーマンスに及ぼす効果を検討するために、独立変数を2回目の作文の方略、改善意図、修正および共変量、従属変数を2回目の作文のパフォーマンスに関する各変数とした重回帰分析を行った。共変量とは、作文への動機づけと従属変数に対応する1回目の作文に関する変数¹⁾である。その結果、改善意図と総合評価に有意な関連が示された ($b = 0.40, SE = 0.11, p < .01$)。その他の改善過程には、パフォーマンスとの有意な関連は示されなかった。

3.4. FB と制御焦点適性の主効果および交互作用

FB 条件と制御焦点適性の主効果、およびそれらの交互作用を検討するために、Aiken & West (1991) の手順に基づいて、2回目の作文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。分析に当たり、制御焦点適性にはセンタリング処理を行い、FB 条件には両 FB 条件を基準としたダミーコードを割り当てた。すなわち、肯定 FB 条件に1、その他2条件に0が割り当てられた「肯定 FB ダミー」

Table 5. 2 回目の作文に関する変数を従属変数とした階層的重回帰分析の結果

	方略・意図						行動			パフォーマンス						
	文章生成方略		文章吟味方略		改善意図		修正			指摘点の改善 ^{a)}						
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>				
Step1																
作文への好感	-0.17	0.11	0.11	0.10	-0.01	0.10	-0.02	0.06			20.17 [†]	10.70	0.05	0.07	0.16	0.10
作文への自信	0.11	0.15	-0.11	0.13	0.08	0.13	-0.08	0.08			1.28	14.03	0.01	0.10	0.04	0.14
作文の上達意欲	0.06	0.10	-0.08	0.09	0.11	0.10	0.04	0.06			6.20	10.02	-0.02	0.07	-0.01	0.10
1 回目の変数	0.15	0.10	0.55**	0.10			0.34**	0.10			0.32**	0.09			0.36**	0.09
Step2																
肯定FBダミー	0.15	0.22	-0.44*	0.19	-0.50*	0.20	-0.30*	0.12			9.12	21.55			0.00	0.21
改善FBダミー	-0.10	0.22	0.01	0.19	-0.18	0.20	0.03	0.12			8.36	21.86	-0.01	0.12	0.24	0.21
Step3																
利得接近志向	0.09	0.17	0.24 [†]	0.14	0.09	0.15	0.04	0.09			-42.28**	15.49	0.00	0.11	-0.38*	0.15
損失回避志向	-0.13	0.15	0.07	0.14	0.02	0.13	-0.09	0.08			1.56	13.70	-0.12	0.10	-0.16	0.13
Step4																
肯定FBダミー×利得接近志向	-0.74 [†]	0.43	-0.11	0.34	0.37	0.38	0.17	0.22			-98.13**	37.14			-0.49	0.38
改善FBダミー×利得接近志向	-0.51	0.42	-0.25	0.33	0.21	0.37	0.14	0.22			-132.30**	35.59	-0.60**	0.20	-0.77*	0.36
肯定FBダミー×損失回避志向	0.26	0.35	-0.21	0.27	-0.66*	0.31	0.06	0.18			-36.16	29.43			-0.34	0.30
改善FBダミー×損失回避志向	-0.01	0.41	-1.02**	0.32	-0.71 [†]	0.36	0.26	0.21			17.34	34.75	0.19	0.20	0.04	0.36

** $p < .01$ † $p < .10$

a) 改善FB条件・両FB条件の60人を分析対象とした。注) 数値は、変数投入時のステップにおける結果を示す

と、改善FB条件に1、その他2条件に0が割り当てられた「改善FBダミー」の変数をそれぞれ作成した。独立変数は、第1ステップを共変量、第2ステップをFB条件、第3ステップを制御焦点適性、第4ステップをFB条件と制御焦点適性の交互作用とした。共変量は、作文への動機づけと従属変数に対応する1回目の作文に関する変数²⁾である。同一ステップの変数の投入は、強制投入法で行われた。分析結果をTable 5に示す。

方略・意図に及ぼす効果 方略・意図へのFB条件の主効果に関しては、肯定FBダミーの主効果が文章吟味方略と改善意図では有意であったが、文章生成方略では有意ではなかった。一方、改善FBダミーの主効果はいずれの方略・意図においても有意ではなかった (Table 5)。そこで、有意な関連が示された変数に対して、Aiken & West (1991) の手順に基づいた多重比較を行った³⁾。まず、両FB条件に1、その他2条件に0が割り当てられた「両FBダミー」変数を作成し、共変量、肯定FBダミー、両FBダミーを独立変数とする重回帰分析を行った。次に、肯定FBダミーの主効果によって、肯定FB条件と改善FB条件との差を検討し、前述の階層的重回帰分析の結果と併せて、有意水準を5%とした多重比較を行った。その結果、文章吟味方略の得点については、改善FB条件 ($M = 2.94, SD = 0.93$) と両FB条件 ($M = 2.92, SD = 0.89$) が肯定FB条件 ($M = 2.61, SD = 0.85$) よりも高く、改善意図の得点については、両FB条件 ($M = 3.91, SD = 0.74$) が肯定FB条件 ($M = 3.44, SD = 0.76$) よりも高かった。

さらに交互作用に関しては、FB条件と利得接近志向の交互作用が文章生成方略で有意性を示したが、その他の方略・意図では有意ではなかった。一方、FB条件と損失回避志向の交互作用は文章吟味方略と改善意図では有意であったが、文章生成方略では有意ではなかった (Table 5)。有意または有意性が示された交互作用については、効果を視覚的に把握するために、回帰直線をFigure 1, 2, 3に示す⁴⁾。次に、有意な関連が示された変数について、単純傾斜分析を行った。この分析では、前述の階層的重回帰分析における制御焦点適性の各値に $M \pm 1SD$ を代入し、FB条件の回帰直線を求め、傾きを検定する。分析結果をTable 6に示す。利得接近志向については、+1SDと-1SDの両方で、肯定FBダミーと改善FBダミーが文章生成方略で有意ではなかった。すなわち、利得接近志向が高い場合にも低い場合にも、FB条件の間で文章生成方略の得点の差は示されなかった。それに対して、損失回避志向については、+1SDでは肯定FBダミーと改善FBダミーが文章吟味方略と改善意図で有意であった。一方で、-1SDでは肯定FBダミーはいずれの方略・意図でも有意ではないが、改善FBダミーは文章吟味方略で有意であり、改善意図では有意ではなかった。すなわち、損失回避志向が高い場合には、両FB条件が肯定FB条件と改善FB条件よりも文章吟味方略と改善意図の得点が高かった。一方、低い場合には、改善FB条件が両FB条件よりも文章吟味方略の得点が高いが、改善意図では差は示されなかった。

行動に及ぼす効果 行動指標である修正において、肯定FBダミーの主効果が有意である一方で、改善FBダミーの主効果は有意ではなかった (Table 5)。前述と同様の手順で多重比較を行ったところ、修正の得点については、改善FB条件 ($M = 0.73, SD = 0.45$) と両FB条件 ($M = 0.67, SD = 0.48$) が肯定FB条件 ($M = 0.40, SD = 0.50$) よりも高かった。また、交互作用はいずれも有意ではなかった。

パフォーマンスに及ぼす効果 パフォーマンスに関しては、いずれのFB条件の主効果も有意ではなかった (Table 5)。ただし交互作用については、FB条件と利得接近志向の交互作用が文字数、指摘点の改善、総合評価で有意であった。一方、FB条件と損失回避志向の交互作用はいずれのパフォーマンスにおいても有意ではなかった (Table 5)。有意であった交互作用については、回帰直線をFigure 4, 5, 6に示す。前述と同様の手順で単純傾斜分析を行ったところ、利得接近志向について、+1SDでは肯

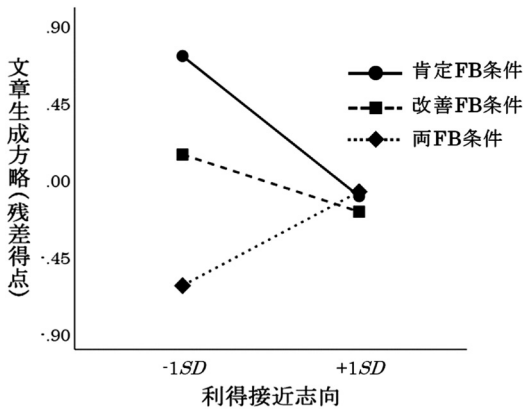


Figure 1. 文章生成方略における FB 条件と利得接近志向の交互作用

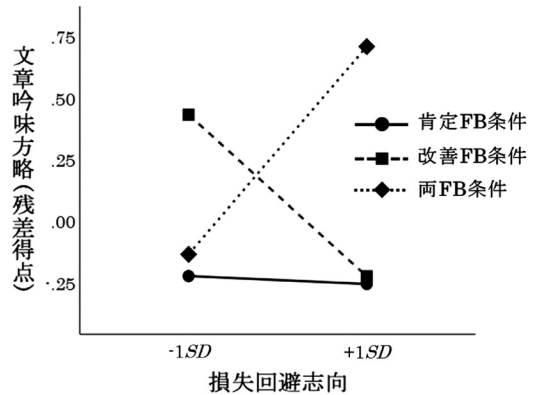


Figure 2. 文章吟味方略における FB 条件と損失回避志向の交互作用

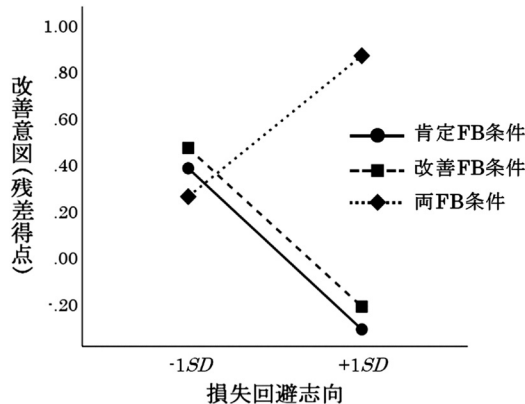


Figure 3. 改善意図における FB 条件と損失回避志向の交互作用

定 FB ダミーはいずれのパフォーマンスでも有意ではないが、改善 FB ダミーは文字数と指摘点の改善で有意であり、総合評価では有意ではなかった。一方、 $-1SD$ では肯定 FB ダミーは文字数で有意であるが、総合評価では有意ではなかった。また、改善 FB ダミーはいずれのパフォーマンスでも有意であった (Table 6)。すなわち、利得接近志向が高い場合には、両 FB 条件が改善 FB 条件よりも文字数と指摘点の改善の得点が高いが、総合評価では差は示されなかった。一方、低い場合には、肯定 FB 条件は両 FB 条件よりも文字数が多いが、総合評価の差は示されなかった。また、改善 FB 条件は両 FB 条件よりもいずれのパフォーマンスも高かった。

4. 考察

本研究の仮説は、肯定 FB および改善 FB と比べて、両 FB の提供が最も作文の改善を促すこと (仮説 1)、および両 FB 条件では、防止焦点になる傾向の高い人は文章吟味の方略を用いて作文を改善し、促進焦点になる傾向の高い人は文章生成の方略を用いて作文を改善すること (仮説 2) であった。以下、

Table 6. 交互作用が示された変数についての単純傾斜分析の結果

		利得接近志向				損失回避志向	
		文章生成方略	文字数	指摘点の改善	総合評価	文章吟味方略	改善意図
+1SD	肯定FB グミ	-0.27	-45.80		-0.24	-0.64*	-0.94**
	改善FB グミ	-0.42	-86.09**	-0.40*	-0.35	-0.71*	-0.67*
-1SD	肯定FB グミ	0.65 [†]	76.15*		0.38	-0.32	-0.06
	改善FB グミ	0.21	78.24**	0.35*	0.62*	0.65*	0.28

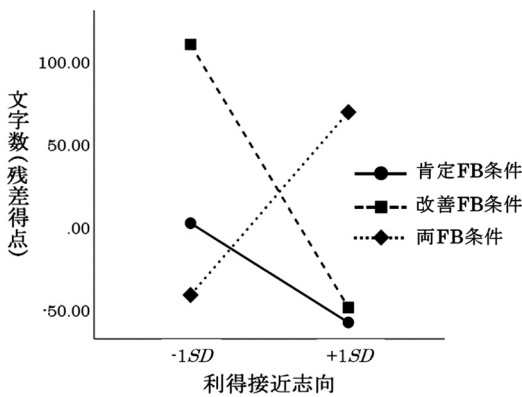


Figure 4. 文字数における FB 条件と利得接近志向の交互作用

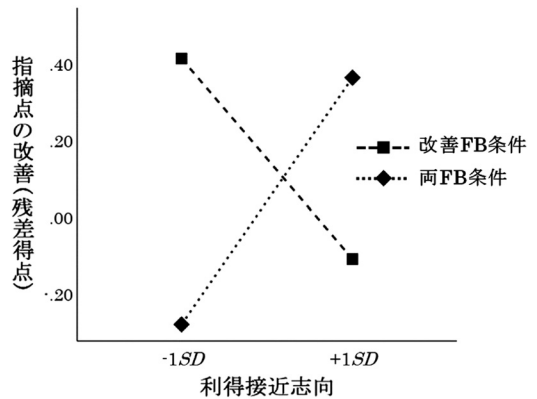


Figure 5. 指摘点の改善における FB 条件と利得接近志向の交互作用

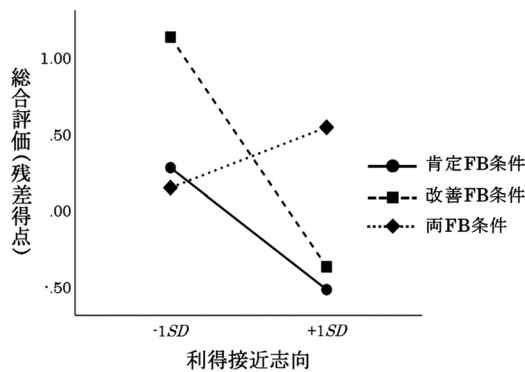


Figure 6. 総合評価における FB 条件と利得接近志向の交互作用

それぞれについて考察を行う。

4.1. フィードバックの効果

仮説1に関連する結果としては、両FB条件で文章吟味方略、改善意図、修正が高かった一方で、パフォーマンス指標には差が示されなかったことが挙げられる。この結果は仮説1を支持しなかったもの

の、方略・意図・修正行動は促された。すなわち、両 FB のうち改善を促す部分が、文章吟味方略や修正といったメタ認知的活動を生起させる一方で、ポジティブな側面を指摘する部分が、有能感の充足を通して改善する意図を生じさせたと考えられる。また、改善意図について、両 FB 条件が肯定 FB 条件よりも高かった一方で、肯定 FB 条件と改善 FB 条件との間には差は見られなかった。この結果は、ポジティブな側面とネガティブな側面のどちらか一方の指摘だけでは、改善する意図が生じにくいことを示している。つまり、改善の促進によってメタ認知を機能させて初めて、ポジティブな側面の指摘が意図を促す効果を持つのだと考えられる。

他方で、パフォーマンス指標に差が示されなかったことは、両 FB の提供のみでは実際の改善には必ずしも結びつかないことを意味している。この原因としては、以下の 2 点が考えられる。第一に、学習時間の短さである。本研究では FB の提供から 2 回目の作文の遂行までが一連のセッションの中で行なわれたため、FB の内容を作文に反映させるための時間が不十分であった可能性がある。この点に関しては、作文内容を考える時間を別途設けるなど、学習内容をパフォーマンスに反映させるための状況設定が必要であろう。第二に、両 FB の提供という条件そのものの問題である。作文指導では、学習者のニーズに合わせた柔軟な教示や FB の提供が要求されるため (Harris, Graham, & Santangelo, 2013)、画一的な FB の提供のみでは不十分だった可能性がある。しかしながら、改善意図と総合評価には正の関連が示されたため、間接的ではあるが、両 FB の提供によって改善意図を持った学習者は、実際に作文パフォーマンスを向上させる可能性があることが示唆された。

4.2. 制御焦点適性ととの ATI

仮説 2 のうち防止焦点適性の部分に関連する結果としては、Table 5, 6 および Figure 2, 3 から、損失回避志向の高い人は両 FB 条件で文章吟味方略と改善意図が高いが、損失回避志向が低い人は改善 FB 条件で文章吟味方略が高いこと、およびパフォーマンスに関しては交互作用が示されなかったことが挙げられる。防止焦点になる傾向の高い人は両 FB の提供によって文章吟味方略と改善意図が促されたものの、仮説とは異なり、防止焦点になる傾向の低い人にも改善 FB の提供であれば文章吟味方略が促されたこと、およびパフォーマンスには FB の効果が示されなかったことを考慮すると、この結果は仮説 2 を支持するとは言えない。

防止焦点の人は、誤りの防止に注意を向けるため、否定的な結果を回避しようとする動機づけが強い (Scholer & Higgins, 2012)。したがって、防止焦点になる傾向の高い人は、両 FB のうちのポジティブな側面の指摘が失敗の感情を緩和させる一方で、改善点の指摘が否定的な結果を回避する動機づけを高めた結果、改善しようとする意図を生起させた可能性がある。また、文章吟味方略が高いことは、防止焦点が慎重な課題の遂行と関連するというこれまでの研究結果 (e.g., Miele et al., 2009) と合致する。

しかしながら、防止焦点になる傾向の低い人では、両 FB よりも改善 FB の方が、文章吟味方略を促した。これは予想に反する結果であり、本研究でこの原因を理論的に説明することはできない。1 つの解釈可能性としては、以下のようなものがある。すなわち、Patchan et al. (2016) は、一般的に良い点の指摘は問題点の指摘が改善に活用される可能性を高めるものの、それが批判を和らげるものだと認知されると、問題点が無視されやすくなると主張している。したがって、防止焦点適性の低い人の場合は、両 FB のうちのポジティブな側面の指摘が、何らかの認知過程を媒介して、改善点の指摘の重要性を低下させた可能性がある。しかしながら、これらのメカニズムの検証は、今後の課題である。

また、パフォーマンスに交互作用が示されなかったことは、防止焦点の人は改善意図を持ち、文章内容を吟味しながらも、実際の改善には至らなかったことを意味する。この原因としては、以下の2点が考えられる。第一に、FBの主効果の場合と同様に、FBの提供から作文遂行に至るまでの学習時間が十分でなかったために、方略や意図がパフォーマンスに反映されなかったことである。第二に、作文課題における方略の問題である。作文は、書こうとする内容の心的表象が、様々な展開規則の適用を経て文章化される複雑な認知過程とされている(山川・藤木, 2014)。したがって、パフォーマンスを向上させるためには、文章吟味方略だけではなく、文章生成方略やそれら以外の方略も柔軟に適用させる必要があった可能性がある。今後は、そうした複雑な認知過程を含めて測定し、防止焦点の人のパフォーマンスを向上させる要因を探る必要があるだろう。

一方、仮説2のうち促進焦点適性の部分に関連する結果としては、Table 5, 6およびFigure 1, 4, 5, 6から、利得接近志向の高い人は両FB条件で文字数と指摘点の改善が高く、また有意ではないものの総合評価も高い傾向にあるが、利得接近志向の低い人は両FB条件で文字数、指摘点の改善、総合評価が低かったことが挙げられる。しかしながら、文章生成方略には交互作用が示されたものの、単純傾斜分析では有意ではなかったため、これも仮説2を支持する結果とはならなかった。

この原因を追究するために、上記の結果に加えて、(1)1回目の作文では、利得接近志向と文章生成方略が関連していたこと、(2)2回目の作文で、利得接近志向と文章吟味方略に有意性が示されたこと(Table 5)を合わせて考察すると、以下のような解釈可能性が考えられる。すなわち、1回目の作文では促進焦点の人は文章生成方略を使用していたものの、FBを提供されることで、方略を変更した可能性がある。さらに、両FBを提供された場合に文字数が多くなったことを考慮すると、促進焦点の人は、両FBを提供されることで、文章内容を吟味しつつ、文章の量を重視する方略に切り替えたのかもしれない。本研究で測定された文章生成方略は、文量を重視する方略とは必ずしも一致しないため、そうした促進焦点の方略を正しく測定できなかった可能性がある。

なお、利得接近志向が低い場合に両FB条件で文字数、指摘点の改善、総合評価の得点が低くなっている。これも、防止焦点適性が低い場合と同じく、理論的に説明が付かない結果であった。1つの解釈可能性としては以下のようなものがある。すなわち、促進焦点適性が低い場合にも、両FBのうちのポジティブ面の指摘が、何らかの認知過程を媒介して改善点の指摘の重要性を低下させた結果、改善に活用されなかった可能性がある。このメカニズムの検証も、今後行われる必要があるだろう。

全般的には、促進・防止に関わらず、制御焦点適性の高い人には、両FBが一貫してパフォーマンスの改善に肯定的な効果を及ぼす一方で、それらの適性が低い人には、両FBの効果は示されなかった。また、改善の過程には、制御焦点による差が示された。すなわち、防止焦点になる傾向の高い人は、両FBで文章内容を吟味しながら改善する意図を持つのに対して、促進焦点になる傾向の高い人は、両FBで指摘された点を改善し、結果として全体の質も高くなる傾向にある。しかしながら、防止焦点適性および促進焦点適性の低い人には、むしろ改善FBなどにおいて、それらの改善過程の差が示された。

4.3. 本研究の意義

本研究の作文指導における意義は、主に次の2点にある。第一に、FBの内容についての新たな指針を立てる一助となったことである。本研究では、防止焦点適性の高い人は両FBで、低い人は改善FBで文章吟味方略や改善意図が促され、一方で促進焦点適性が高い人は両FBで、低い人は主に改善FB

で、文量を重視し、指摘点を改善する可能性が示された。したがって、指導者が教育意図に応じて、制御焦点適性に適合したFBを提供することの有効性も示唆される。すなわち、文章の吟味や意図を促したい場合には防止焦点適性の高低に応じたFBを提供し、文量や部分的な改善を重視する場合には促進焦点適性の高低に応じたFBを提供するなどの、新たな指導方針を立てられる可能性がある。

第二に、FBの提供による作文の改善過程への効果を部分的に示したことである。先行研究では、主にFBの提供が課題への動機づけや達成に及ぼす効果を検討したものが多く、意図・方略・達成を含めた総合的な改善過程への効果を示したものは少ない。本研究では、制御焦点適性によってこれらの改善過程が異なることが示唆された。すなわち、防止焦点適性は主に文章吟味方略や改善意図と関連し、促進焦点適性は主に文量や指摘点の改善と関連した。さらに、改善過程が違えば、それを支援する指導のあり方も異なると考えられる。例えば、防止焦点適性の高い人には、改善意図が実際の改善につながるような介入が必要であり、促進焦点適性の高い人には、文量を重視しつつ、全体の構成を考えさせるような介入が必要である可能性がある。このように、改善過程への効果の一部を明らかにしたことによって、それらに応じた新たな指導方略を探る道筋を、本研究は示したのである。

ただし、本研究では、FBと制御焦点の関連に焦点を絞る目的から、自己をアピールする文章が課題として使用された。その理由は、FBの効果は課題に関する知識の理解度に影響されるため (Fyfe & Rittle-Johnson, 2016)、実験者から提供される知識ではなく、学習者の既有知識のみで作成される課題を用いる必要があったからである。そのため、自己に関するテーマの作文など、学習者の知識が豊富だと思われる場合には、本研究の結果を応用できる可能性がある。しかしながら、意見文などの指導では、課題パフォーマンスが前提知識の理解の程度に大きく依存するため (Hidi & McLaren, 1991)、そのあり方も変化すると考えられる。したがって、そうした課題を用いた研究も、今後なされる必要があるであろう。

4.4. 本研究の限界と今後の展望

本研究にはいくつかの限界もある。第一に、生態学的妥当性の問題である。本研究で用いられた実験法は、検討対象の要因を操作し、因果関係を明確にできるという利点がある一方で、実験状況と教育場面が乖離してしまうという問題点もある。ルーブリックなどの評価基準が明確な課題では、機械的にFBが提供される場合があるものの、パフォーマンスに応じてFBの内容が調整されたり、教師自身の目標や信念によってFBが異なったりすることもあるであろう。したがって、実践研究など、本研究の知見を教育場面に応用する方法を探る研究が必要だと思われる。

第二に、方法の問題である。本研究では使用方略を事後的に尋ねて測定したが、作文とは本来、状況に応じて方略が使い分けられる柔軟な活動である (Harris, Graham, MacArthur, Reid, & Mason, 2011)。つまり作文では、文章作成の進度に応じて文章生成方略や文章吟味方略が使い分けられたり、それら以外の方略が使用されたりなどの、複雑な認知過程を経ると考えられる。したがって、今後は、課題遂行の状況に応じた柔軟な方略使用を測定する手段を用いる必要があるだろう。例えば、思考発話法やストップ・モーション法などの、課題遂行のオン・ゴーイングな方略使用を測定する手段などが考えられる。また、本研究では文章生成方略にFBと利得接近志向の交互作用が示されなかった。その原因の1つとして、本研究で使用された文章生成方略の項目が、文の生成だけではなく、直感的な認知判断も内包された内容となっていた可能性が挙げられる。したがって、文章生成方略を測定する妥当性のある項

目の作成も、課題の1つであろう。さらに、指摘点の改善と総合評価の評定者間信頼性が十分とは言えない点も問題である。作文という複雑な課題の性質上、信頼性を高めるためには、評定者の訓練をするなど、何らかの工夫が求められる。最後に、本研究では有能感の測定は行われていないため、両FBのうちのポジティブ面の指摘が有能感を充足させたという解釈は、推測の域を出ない。したがって、有能感の測定を行い、両FBのメカニズムを確認することも、今後の課題である。

第三に、分析の問題である。本研究の目的は「FBの誘意性が作文課題のパフォーマンスの改善過程に及ぼす影響を、制御焦点適性とのATIを含めて検討すること」であり、本来であればFBや制御焦点適性から方略・意図・行動を媒介してパフォーマンスに影響するプロセスを直接検証することが望ましい。しかしながら、本研究ではサンプルサイズの問題から、FBや制御焦点適性と様々な指標との関連を検証し、改善プロセスを間接的に示すのに留まった。したがって、サンプルを増やし、改善プロセスを直接検証できる分析方法（構造方程式モデリングなど）を用いることも、今後の課題だと考えられる。

謝辞

本研究にご協力いただきました学校の関係者の皆さま、とりわけ油川先生、茂木先生、およびクラスの皆さまに心より御礼申し上げます。また、論文執筆に当たりご指導・ご助言賜りました鹿毛雅治先生（慶應義塾大学）に深く御礼申し上げます。

注

- 1) 例えば、2回目の課題の総合評価を従属変数とした場合は、1回目の課題の総合評価を共変量とした。
- 2) 1)と同様だが、改善意図と指摘点の改善を従属変数にする場合は、1回目の作文に関する変数が存在しないため、共変量に含めなかった。
- 3) 一般的に交互作用が有意であれば、主効果の多重比較は行われない。しかしながら、本研究では適性変数を2つ（利得接近志向と損失回避志向）投入しているため、FB条件と両適性の交互作用のうちどちらかが有意でない場合には、主効果の多重比較を行った。
- 4) これ以降、交互作用の回帰直線における縦軸は、共変量の影響を取り除いた残差得点を表す。

引用文献

- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interaction*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- 安西祐一郎・内田伸子（1981）「子どもはいかに作文を書くか?」, 『教育心理学研究』, 29, 323-332.
- APA. (2015). *APA dictionary of psychology* (2nd Ed.) (edited by G. R. VandenBos). Washington, DC: American Psychological Association.
- 阪東恭一（2015）『わかる!!わかる!!わかる!! 小論文&作文』 新星出版社
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 7-74.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment (UCLA CSIEP)*, 1(2), 1-12.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417-450). San Diego, CA: Academic Press.
- Cronbach, L. J., & Snow R. E. (1977). *Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on interactions*. New York: Irvington Publishers.
- Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In A. J. Elliot

- & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105–121). New York: Guilford Press.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46, 6–25.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. New York: Psychology Press.
- 古田貴久 (2008) 「受験参考書に見る小論文試験の目的と評定構造の関係」, 『日本教育工学会論文誌』, 32, 231–239.
- Fyfe E. R., & Rittle-Johnson, B. (2016). Feedback both helps and hinders learning: The causal role of prior knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 108, 82–97.
- 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.
- Harris, K. R., Graham, S., MacArthur, C. A., Reid, R., & Mason, L. H. (2011). Self-regulated learning processes and children's writing. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 187–201). New York: Routledge.
- Harris, K. R., Graham, S., & Santangelo, T. (2013). Self-regulated strategies development in writing. In H. Bembenuitty, T. J. Cleary & A. Kitsantas (Eds.), *Applications of self-regulated learning across diversity disciplines: A tribute to Barry Z. Zimmerman* (pp. 59–87). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hidi, S. E., & McLaren, J. A. (1991). Motivational factors and writing: The role of topic interestingness. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 187–197.
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52, 1280–1300.
- Higgins, E. T., Friedman, R. S., Harlow, R. E., Idson, L. C., Ayduk, O. N., & Taylor, A. (2001). Achievement orientations from subjective histories of success: Promotion pride versus prevention pride. *European Journal of Social Psychology*, 31, 3–23.
- Higgins, E. T., & Spiegel, S. (2004). Promotion and prevention strategies for self-regulation: A motivated cognition perspective. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 171–187). New York: Guilford Press.
- 鹿毛雅治 (1993) 「到達度評価が児童の内発的動機づけに及ぼす効果」, 『教育心理学研究』, 41, 367–377.
- Koo, M., & Fishbach, A. (2010). Climbing the goal ladder: How upcoming actions increase level of aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99, 1–13.
- Miele, D. B., Molden, D. C., & Gardner, W. L. (2009). Motivated comprehension regulation: Vigilant versus eager metacognitive control. *Memory and Cognition*, 37, 779–795.
- 村山航 (2003) 「テスト形式が学習方略に与える影響」, 『教育心理学研究』, 51, 1–12.
- 並木 博 (1997) 『個性と教育環境の交互作用—教育心理学の課題』 培風館
- 名取洋典 (2007) 「指導者のことばがけが少年サッカー競技者の『やる気』におよぼす影響」, 『教育心理学研究』, 55, 244–254.
- Nelson, M. M., & Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 37, 375–401.
- 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.
- Patchan, M. M., Schunn, C. D., & Correnti, R. J. (2016). The nature of feedback: How peer feedback features affect students' implementation rate and quality of revisions. *Journal of Educational Psychology*, 108, 1098–1120.
- Scholer, A. A., & Higgins, E. T. (2008). Distinguishing levels of approach and avoidance: An analysis using regulatory focus theory. In A. J. Elliot (Ed.), *Handbook of approach and avoidance motivation* (pp. 489–503). New York: Psychology Press.

- 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). New York: Oxford University Press.
- 樽木靖夫 (1992) 「中学生の自己評価に及ぼす担任教師によるフィードバックの効果」, 『教育心理学研究』, 40, 130-137.
- 外山美樹・長峯聖人・湯立・三和秀平・黒住嶺・相川 充 (2017) 「制御焦点が学業パフォーマンスに及ぼす影響—制御適合の観点から」, 『教育心理学研究』, 65, 477-488.
- Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd Ed) (pp. 153-189). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 山川真由・藤木大介 (2014) 「文章産出における表象表出過程のモデル化：表象表出の自動性・制御性」, 『認知科学』, 21, 485-496.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 145-155.

付録. 作文への動機づけ, 作文の改善過程の質問項目

作文への動機づけ

作文への好感

- 文章を書くことは好きである
- 文章を書くことは面白いと思う

作文への自信

- 文章を書くことには自信がある
- 良い文章を書くことができると思う
- 文章を書くことは得意である

作文の上達意欲

- 上手に文章が書けるようになりたいと思う
- 良い文章を書いてみたいと思う

方略

文章生成方略

- あまり考えず, 直感で文章を書いた
- 自分の好きなように文章を書いた
- 特に何も意識せずに, 自由に文章を書いた
- 頭に思い浮かんだことをそのまま書いた

文章吟味方略

- どう書けばよいかじっくり考えた
- 書く内容をしっかりと考えた
- 文の見直しをよく行った

改善意図

- コメントの内容を作文に役立てた
- 前回(1週間前)の作文の反省を活かした
- コメントで言われたことを参考にした
- 特にコメントの内容は意識しなかった(逆転項目)
- 前回(1週間前)に書いた文章をよく見直した
- コメントで言われたことを意識した