

フィードバックによる作文の改善に及ぼす制御焦点と学習観の影響

教育心理学研究室 福富 隆志

Influence of Regulatory Focus and Beliefs about Learning on Improvement of Writing

キーワード：作文, フィードバック, 制御焦点, 学習観

(writing, feedback, regulatory focus, beliefs about learning)

概要：本研究の目的は、フィードバック（FB）による作文の改善に及ぼす制御焦点と学習観の影響を検討することである。調査では大学生および短期大学生157名に対して作文課題を実施し、FBを提供した後、さらに2回目の作文課題を実施した。その結果、促進焦点の傾向と思考過程重視志向がともに高い人や、促進焦点の傾向と失敗活用志向がともに高い人は、FBによりパフォーマンスを向上させることが示された。すなわち、促進焦点の人がFBを改善に活かすためには、問題解決的な思考や、失敗活用的な思考が必要であることが示唆された。

1. 問題と目的

自分自身の思想を言語で表現するスキルは、社会生活を生きる上で不可欠であるだけでなく、学びにおいても重要である。例えば内田(2017)は、人は言語によって自己の思想を可視化し、省察の対象とすることで、絶えず学び直して自分を成長させていくことができると述べている。したがって、言語表現スキルを向上させる指導のあり方についての検討は、教育研究の主要な課題の1つと言えるであろう。

こうした指導の1つとして重要視されているのが、フィードバック（以下、FBと記す）の提供である。例えば、Graham et al. (1998)の作文指導モデルでは、学習者の作文方略に関する知識とスキルの定着の手段として、教師のフィードバックや他の支援の提供が位置付けられている。

さらに、FBの効果には適性による差が生じると考えられている（Hattie & Gan, 2011）。すなわち、同じFBを提供されても、その認知のされ方は個人の適性によって異なるため、教師はFBと適性との様々な相互作用を考慮することが求められるという。したがって、作文指導におけるFBにも、学習者の適性によって、その効果に様々な差が生じると思われる。そこで本論文では、作文指導におけるFBと適性との関連に着目する。

作文指導におけるFBと適性の関連についての

研究には、学習者の能力との関連を検討したものが多（e.g., Gielen et al., 2010; Patchan et al., 2013）。例えばGielen et al. (2010)は、事前に実施された文章課題の成績によって、FBがパフォーマンスに及ぼす効果が調整されるか否かを検討した。その結果、事前課題の成績が低い生徒については、指摘とその理由を組み合わせたFBの提供によってパフォーマンスが向上することが示された。

一方で、能力以外の適性に着目した研究は少ない。その中でもDuijnhouwer et al. (2012)は、事前の文章課題における自己効力信念の影響を検討した。その結果、事前課題における自己効力信念が低い生徒は、改善のための方略が含まれたFBの提供によって、さらに自己効力信念が低下することが示された。しかし、自己効力信念以外の適性については言及されておらず、これらに関する研究は緒に就いたばかりだと思われる。

FBによるパフォーマンスの改善は、基準に合わせて思考や行動を変化させる自己調整の一環である。したがって、自己調整の理論を参照することで、FBによる影響を調整しうる適性が明らかになると思われる。そこで本研究では、自己調整プロセスの差に影響する適性として、近年注目されている制御焦点（Regulatory Focus; Higgins 1997）に着目する。

制御焦点とは、自己調整における志向性であり、促進焦点と防止焦点に大別される。促進焦点とは進歩への志向性であり、この状態では肯定的な結果をもたらす方略が使用される傾向にある。それに対して、防止焦点とは安全への志向性であり、この状態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。制御焦点は、適性として捉える場合と、プライミングやフレーミングによって活性化される状況要因として捉える場合がある。なお、本論文ではそのうち、適性としての制御焦点を制御焦点適性と記す。

これらの志向性の差は、外的な情報の利用の仕方にも影響する。すなわち、促進焦点は、進歩を志向するため、外的な情報を目標追求に活用する傾向にある。それに対して防止焦点は、安全を志向するため、外的な情報を活用しにくく、パフォーマンスを維持する傾向にある。例えば、湯ほか(2020)は、創造的課題において、促進焦点の人は産出物の制約を手掛かりとしてパフォーマンスを高める一方で、防止焦点の人はそうした制約の有無に左右されないことを明らかにした。したがって、FBを改善に活用するか否かにも、制御焦点による差が現れると考えられる。

作文課題におけるFBと制御焦点の影響に関する研究として福富(2020)がある。この研究では、促進焦点の適性(以下、促進焦点適性と記す)が高い人は、パフォーマンスのポジティブな点と改善点が両方指摘される“両FB”によって指摘点を改善する一方で、防止焦点の適性(以下、防止焦点適性と記す)が高い人は両FBによって改善への意図を高めることが示された。しかしながら、作文の総合的な質にはFBや制御焦点の影響は示されなかった。

パフォーマンスに効果が示されなかった原因は、制御焦点適性によって異なると考えられる。すなわち、防止焦点適性の高い人には、改善意図が実行されるための支援が必要だと考えられる。それに対して、促進焦点適性が高い人は、FBによる情報の処理方法に問題があると思われる。すなわち、FBによる改善点の指摘が、パフォーマンスの向上につながるような認知処理をされなかったことが、原因の1つだと考えられる。

したがって、本研究では、主に促進焦点適性に着目して、これらの適性を持つ人のパフォーマンスの向上につながる処理のあり方を検討する。この点について検討する方法の1つとして、情報の処理過程に影響する適性の効果を示すことが挙げられる。すなわち、パフォーマンスに影響する適性を特定し、その適性を持つ人の処理過程について考察することが、教育的支援を構想する1つのヒントになると考えられる(並木・米倉・篠ヶ谷・松沼、2013)。

そこで本研究では、制御焦点適性に加えて、学習観の影響に着目する。学習観とは、「学習とはどのようにして成立するのか」という学習のしくみに関する信念であり(市川・堀野・久保、1998)、情報を課題遂行に活用する学習過程に影響するとされている。学習観には様々な種類があるが、堀野・市川・奈須(1990)は、プログラミングのような決まった正答がない課題の学習に関わるものとして、「思考過程重視志向」と「失敗活用志向」の2種類を提唱している。すなわち、思考過程重視志向とは、結果よりも考えること自体を大切にする傾向であり、答えさえ合っていればよいという結果重視志向とは対置される。一方、失敗活用志向とは、失敗(例えば、テストの点が悪かったなど)に出会ってもくじけずに、次に活かそうとする傾向である。

これらのうち、思考過程重視志向の高い学習者は、課題遂行において問題を発見し、解決策を考える問題解決方略をより使用することが示されている(阿部・久坂、2020)。すなわち、このような学習者は、結果だけではなく、その結果に至るための過程を重視しながら問題解決に取り組む傾向にあると考えられる。他方で、失敗活用志向の高い学習者は、課題遂行でつまずきを経験した際に、そのつまずきの原因を明確化するための方略を使用する傾向にあるとされる(瀬尾、2007)。すなわち、このような学習者は、つまずきを自分自身が解決すべき課題と捉えるため、対処する方略を積極的に講じようとすると考えられる。

したがって、促進焦点適性と思考過程重視志向がともに高い人は、FBの提供によってパフォーマンスを向上させると予想される。その理由は、

FBをパフォーマンスの改善につなげるためには、その情報をもとにこれまでのパフォーマンスの問題点を考え、それらを解決する問題解決的な思考が必要だと考えられるからである。したがって、促進焦点適性と思考過程重視志向の高い人は、FBをもとに自分のパフォーマンスを改善させようとするだけでなく、実際の改善に必要な思考過程も重視するため、パフォーマンスを向上させると思われる。

一方、失敗活用志向については、FBが提供される場面が失敗と認知されるかによって、その影響が異なると考えられる。すなわち、FBの提供が失敗と認知されれば、特にFBを改善に活用しようとする促進焦点適性の高い人は、失敗を解決するためにFBを積極的に利用しようとするため、パフォーマンスを向上させると考えられる。他方で、こうした場面が失敗と認知されなければ、失敗活用志向と制御焦点適性はパフォーマンスに影響しないと考えられる。したがって本研究では、失敗活用志向の影響については探索的に検討する。

2. 方法

2.1. 調査参加者

東北地方にあるA短期大学の学生96名と、関西地方の大学の学生61名の合計157名が調査に参加した。ただし、後述するように、調査は別日で2回に分けて行われており、2回目で欠席であった短期大学生12名と、大学生10名のデータは分析から除外された。そのため、135名（女性127名、男性8名）が分析対象となった。

2.2. 課題

「これまでにした苦労体験と、そこから学んだことは何ですか？」というテーマの作文課題を実施した。このテーマは短期大学生や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、修正の際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。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Promotion/prevention focus scale邦訳版(促進予防焦点尺度)を使用して測定した。この尺度は、促進焦点時に示される志向性である利得接近志向(「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」など)と、防止焦点時に示される志向性である損失回避志向(「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」など)の2つの下位尺度で構成される。各下位尺度に関する質問項目を6項目ずつ選択し、5件法で回答を求めた。

学習観 市川・堀野・久保(1998)と瀬尾(2007)を参考に、短期的な言語表現課題の改善に関わる学習観を測定する質問項目を作成した(付録参照)。内訳は以下の通り。(a)思考過程重視志向:結果よりも考える過程を重視する傾向。(b)失敗活用志向:失敗を次に活かそうとする傾向。全て5件法で回答を求めた。

2.4. 手続き

調査は集団で、2回に分けて実施された。

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、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、冊子とボールペンを回収し、2回目の調査を行う日時を伝えた。

2回目 最初に、冊子とボールペンを配付し、質問紙で制御焦点適性と学習観を測定した。次に、1回目の作文のコピーが記載されたページを確認してもらい、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、全員が確認し終わっ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、質問紙、ボールペンを回収し、ディブリーフィングを行った後、調査を終了した。

2.5. FBの提供方法

本研究の目的は、FBによるパフォーマンスの改善に及ぼす制御焦点適性と学習観の影響を検討することである。したがって、FBの性質による影響は、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配付することで行った。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表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された。

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、それらが記されたシートを読んでもらうことで行った。参加者のシートには、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、67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68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。なお、シートには、表1の5つの観点と、これらの観点に基づいてコメントが作成されたことが明記された。

2.6. パフォーマンス

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)と作文の総合評価(以下、総合評価)を使用した。総合評価とは、教育心理学分野の大学教員および大学院生の2名(筆者含む)によって行われた、全体的な作文内容の質の評定値である。評定時に参照された評価観点と規準を表2に示す。これらの観点と規準は、表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5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。作文の評定は、これら5つの観定のそれぞれについて3段階で行われ、それらの合計値を総合評価とした。

表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」 |
| 自分の苦労体験が具体的に書かれているか | 自分の苦労体験が、具体的に書かれているのが良い。 | 自分の苦労体験を、もっと具体的に書いた方がよい。 |
| 苦労体験から学んだことがはっきり書かれているか | 苦労体験から学んだことがはっきり書かれてあるのが良い。 | 苦労体験から学んだことは何であるのかを、もっとはっきり書いた方がよい。 |
| 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。 |
| 自分なりの学んだ内容が書かれているか | 自分なりの学んだことが書かれているのが良い。 | もっと自分なりに学んだ内容を書いた方がよい。 |
| 自分の学んだことが、仕事にどう役立つかが書かれているか | 自分の学んだことが仕事にどう役立つかが書かれてあるのが良い。 | 自分の学んだことが、仕事にどう役立つのかを書いた方がよい。 |

表2 評価観点と規準

| 評価観点 | 規準 |
|---------------------------------|--|
| 1. 自分の体験が具体的に書かれているか | ・エピソードが具体的に記述されている ・エピソードの記述量が十分である |
| 2. 苦労体験から学んだことがはっきり書かれているか | ・学んだことが何か、明確に記述されている |
| 3. 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 ・「1つ目は～」など、文章内の位置づけを示す表現がある ・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 |
| 4. 自分なりの学んだ内容が書かれているか | ・学んだことが具体的であり、かつ体験と直結している |
| 5. 自分の学んだことが、仕事にどう役立つのかが書かれているか | ・学んだことが仕事に具体的にどう役立つのかが示されている |

3. 結果

3.1. 予備的な分析

最初に、調査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。ただし制御焦点適性については、相対的な制御焦点の傾向を測定するために、先行研究 (Hazlett, Molden, & Sackett, 2011) の手続きに従い、利得接近志向得点から損失回避志向得点を減算して、相対的制御焦点得点とした。この得点が高いほど相対的に促進焦点の傾向が高く、低いほど相対的に防止焦点の傾向が高いことを表す。修正と文字数は、そのまま分析に使用した。基礎統計量を表3と表4に示す。また、評定者間信頼性の指標として、総合評価の相関係数を算出したところ、1回目が.68、2回目が.69であった。なお、全参加者のうち、FBの提供で「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、全参加者を同条件とした場合の結果を報告する。

表3 個人差に関する変数の
 α 係数と平均 (標準偏差)

| | α 係数 | 平均 (標準偏差) |
|----------|-------------|-------------|
| 制御焦点適性 | | |
| 利得接近志向 | .78 | 3.32 (0.69) |
| 損失回避志向 | .77 | 3.30 (0.73) |
| 学習観 | | |
| 思考過程重視志向 | .74 | 3.47 (0.71) |
| 失敗活用志向 | .76 | 4.02 (0.59) |

表4 パフォーマンスの
平均 (標準偏差)

| | 1回目 | 2回目 |
|------|-----------------|-----------------|
| | 平均 (標準偏差) | 平均 (標準偏差) |
| 文字数 | 394.25 (130.31) | 466.50 (163.85) |
| 総合評価 | 8.84 (1.80) | 9.44 (2.07) |

¹ 例えば、2回目の総合評価を従属変数とした場合は、1回目の総合評価を共変量とした。

² 本論文では、これ以降の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。

³ 適性変数同士の交互作用の回帰直線を描く際に、両変数とも $\pm 1SD$ で群分けを行うと、1群に属する参加者が極端に少なくなる。したがって本論文では、これ以降、回帰直線を示す場合に、思考過程重視志向と失敗活用志向を $\pm 1SD$ で高低群に分け、相対的制御焦点を連続変量として表す。

3.2. 制御焦点適性と学習観の主効果および交互作用

制御焦点適性と学習観の主効果、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回目の作文のパフォーマンス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、制御焦点適性と学習観にはセンタリング処理を行った。独立変数は、第1ステップを共変量、第2ステップを制御焦点適性と学習観、第3ステップを制御焦点適性と学習観の交互作用とした。共変量は、従属変数に対応する1回目のパフォーマンスである¹⁾。同一ステップの変数の投入は、強制投入法で行われた。分析結果を表5に示す。

表5 2回目のパフォーマンスを従属変数とした階層的重回帰分析の結果

| | 文字数 | | 総合評価 | |
|-----------------------|----------|-------------------------|-------------------|-------------------------|
| | <i>b</i> | <i>R</i> ² Δ | <i>b</i> | <i>R</i> ² Δ |
| Step1 | | .52 | | .38 |
| 1 回目の変数 | 0.90** | | 3.67** | |
| Step2 | | .04 | | .03 |
| 相対的制御焦点 | 10.85 | | 0.25 | |
| 思考過程重視志向 | 30.08* | | 0.21 | |
| 失敗活用志向 | 20.96 | | 0.20 | |
| Step3 | | .01 | | .04 |
| 相対的制御焦点 × 思考過程重視志向 | 25.89 | | 0.42 [†] | |
| 相対的制御焦点 × 失敗活用志向 | 6.60 | | 0.43 [†] | |

***p* < .01 **p* < .05 [†] *p* < .10

主効果については、思考過程重視志向の主効果が文字数では有意であったが、総合評価では有意ではなかった。すなわち、思考過程重視志向が高いほど文字数が多い一方で、総合評価との関連は示されなかった。一方で、相対的制御焦点と失敗活用志向の主効果は、いずれのパフォーマンスにおいても有意ではなかった。

さらに交互作用については、相対的制御焦点と学習観の2つの交互作用が総合評価で有意性を示したが、文字数ではいずれも有意ではなかった。

有意性が示された交互作用については、回帰直線を図1、図2²³⁾に示す。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、学習観の回帰直線を求め、傾きを検定する。分析の結果、相対的制御焦点の+1SDでは、思考過程重視志向と失敗活用志向が総合評価で有意であった ($b = 0.87, p < .01; b = 0.97, p < .01$)。すなわち、促進焦点の傾向が高い場合には、思考過程重視志向および失敗活用志向が高いほど、総合評価の得点が高かった。一方、相対的制御焦点の-1SDでは、いずれの学習観も総合評価で有意ではなかった ($b = -0.23, n.s.; b = -0.25, n.s.$)。すなわち、防止焦点の傾向が高い場合には、思考過程重視志向および失敗活用志向と総合評価には関連は示されなかった。

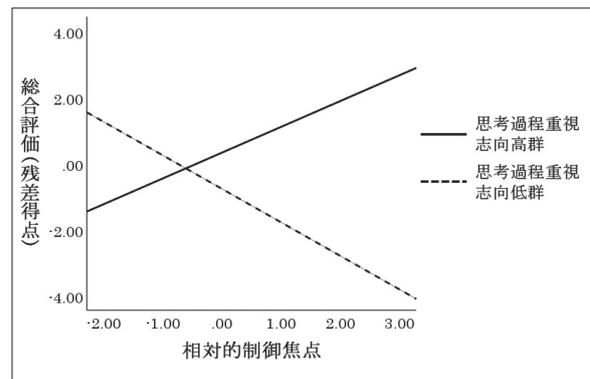


図1 総合評価における相対的制御焦点と思考過程重視志向の交互作用

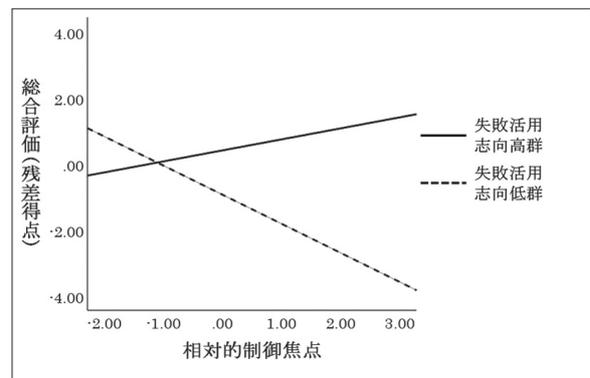


図2 総合評価における相対的制御焦点と失敗活用志向の交互作用

4. 考察

4.1. 制御焦点適性と学習観の影響

本研究の仮説は、促進焦点適性と思考過程重視志向がともに高い人は、FBの提供によってパフォーマンスを向上させることである。また、制御焦点適性と失敗活用志向の相互的な影響については、探索的に検討するとした。以下、それぞれについて考察する。

階層的重回帰分析および単純傾斜分析の結果、相対的制御焦点と思考過程重視志向の交互作用が総合評価で示された。すなわち、促進焦点適性と思考過程重視志向がともに高い人は、FBによってパフォーマンスを向上させたため、仮説は支持されたといえることができる。問題と目的で示したように、促進焦点適性と思考過程重視志向が高い人は、FBを改善に活かそうとするだけでなく、その情報をもとにこれまでのパフォーマンスの問題点を考え、解決策を模索するように思考したと考えられる。したがって、促進焦点適性の高い人のパフォーマンス改善を促すためには、FBの提供だけではなく、このような問題解決的な思考を促すような働きかけが必要だと考えられる。

一方、同様の分析の結果、相対的制御焦点と失敗活用志向の交互作用が総合評価で示された。すなわち、促進焦点適性と失敗活用志向がともに高い人は、FBによって作文のパフォーマンスを向上させることが明らかになった。この結果については、以下の解釈可能性が考えられる。すなわち、改善点を示すフィードバックの提示は、パフォーマンスのネガティブな面が指摘される一種の失敗状況である。したがって、促進焦点適性かつ失敗活用志向の高い人は、こうした失敗状況にあっても進歩を志向し、FB情報を改善に活用した可能性が考えられる。こうした解釈を確かめるためには、FBをどのような状況として捉えたかや、その情報を改善にどう活用したかといった認知過程について、より詳細に検討する必要があるだろう。

4.2. 本研究の意義と今後の課題

本研究によって、促進焦点の人がFBを改善に活かすためには、問題解決的な思考や、失敗活用的な思考が必要であることが示された。この結果

は、制御焦点に応じた作文指導のあり方に示唆を与えると考えられる。すなわち、促進焦点の人に対しては、FBの提供に加えて、それをもとに問題解決プロセスを促すような介入が必要であると考えられる。例えば、FBをもとに自分のパフォーマンスの問題点や改善策を考えさせるなどの介入が、FBの活用を促し、パフォーマンスを向上させる可能性がある。このように本研究は、適性に応じた作文課題の指導の1つの方向性を示したと言えることができる。

ただし本研究では、パフォーマンスに及ぼす適性の影響に焦点を絞るために、自己に関連するテーマ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、参加者の既有知識のみで実施できる課題を用いる必要があったからである。そのため、社会問題に関する意見を問う場合など、前提知識を必要とするテーマであれば、知識の理解度によって介入の効果が変化する可能性がある。したがって今後は、そうした課題を用いて、参加者の知識を含めた適性と介入との交互作用を検討する必要があるであろう。

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、とりわけ油川育子先生、伊藤美奈子先生 (奈良女子大学)、および調査に参加していただいた学生の皆さまに心より御礼申し上げます。

引用文献

- 阿部 由佳理・久坂 哲也 (2020) 「小学校理科における学習観と学習動機が問題解決方略使用に与える影響」、日本科学教育学会研究会研究報告、35、p.23-26
- Aiken, L.S., & West, S.G. (1991) Multiple regression: Testing and interpreting interaction. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- 阪東 恭一 (2015) 「わかる!! わかる!! わかる!! 小論文&作文」、新星出版社
- Duijnhouwer, H., Prins, F. J. & Stokking, K. M.

- (2012) Feedback providing improvement strategies and reflection on feedback use: Effects on students' writing motivation, process, and performance. *Learning and Instruction*, 22, p.171-184
- 福富 隆志 (2020) 「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」、*慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要*、89、p.13-32
- 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、p.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, p.82-97.
- Gielen, S., Elien, P., Dochy, F., Onghena, P. & Struyven, K. (2010) Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20, p.304-315.
- 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* (pp.20-41). New York: Guilford Publications.
- Hattie, J. & Gan, M. (2011) Instruction based on feedback. In R. Mayer & P. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp.249-271). New York: Routledge.
- Hazlett, A., Molden, D. C., & Sackett, A. M. (2011) Hoping for the best or preparing for the worst?: Regulatory focus and preferences for optimism and pessimism in predicting personal outcomes. *Social Cognition*, 29, p.74-96.
- Higgins, E. T. (1997) Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52, p.1280-1300.
- 堀野 緑・市川 伸一・奈須 正裕 (1990) 「基本的学習観の測定を試み - 失敗に対する柔軟的態度と思考過程の重視」、*教育情報研究*、6、p.3-10.
- 市川 伸一・堀野 緑・久保 信子 (1998) 「学習方法を支える学習観と学習動機 市川 伸一 (編) 認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導」、ブレーン出版、pp.186-203
- 並木 裕・米倉 康江・篠ヶ谷 圭太・松沼 光泰 (2013) 「学習環境と個性 安藤寿康・鹿毛雅治 (編) 教育心理学 - 教育の科学的解明をめざして」、慶應義塾大学出版会、pp. 297-328
- 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、p.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, p.1098-1120.
- 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、p.170-183.
- 湯 立・外山 美樹・長峯 聖人・三和 秀平・相川 充 (2020) 「産出物の制約が創造的パフォーマンスに及ぼす影響: 制御焦点を調整変数として」、*ソーシャル・モチベーション研究*、10、p.12-25.
- 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

付録

学習観の質問項目

思考過程重視志向: テストでは、とちゅうの考え方より、答えが合っていたかのほうが重要だ(逆転項目) / 答えがでても、他の解き方があるかどうかを考えるのは大切だ / なぜそうなるのかわからなくても、とにかく答えが合っていればいいと思う (逆転項目) / 自分の答えが合っていれば、別の解き方はとくに大事ではない (逆転項目) / 自分の考え方以外にも、他の人の考え方も知りたいと思う

失敗活用志向: まちがえることは、その先の学習に生かすための大切な材料だと思う / 問題が解けなかったときにこそ、自分が足りない部分に

気づくことができると思う／失敗をくりかえしながら、だんだん完全なものにしていけばいいと思う／まちがいをすることは、なるべく避けたほうがいいと思う(逆転項目)／成績が悪かったときに、なぜかを考えることはいい経験になる

Summary

This study aims to examine the influence of regulatory focus and beliefs about learning on the improvement of writing by feedback (FB). One-hundred fifty-seven college and junior college students were given a writing assignment. Subsequently, after receiving FB, they were administered a second writing assignment. The results indicated that FB improves the performance of those with high promotion focus and a robust thinking-process-oriented orientation. It also enhances performance for those with high promotion focus and strong failure utilization orientation. These findings also suggest that problem-solving and failure-utilizing thinking is essential for those with a promotion focus to utilize FB effectively for improvement.