

学業場面における制御適合

The Regulatory Fit in an Academic Setting

市原 学

ICHIHARA Manabu

The purpose of this study was to investigate the “fit effects” (Higgins, 1997) on academic performances in daily lecture at a University. Additionally, “regulatory focus” was measured as a personality trait or manipulated as a situational variable to test “primed interference effect” (Lisjak, Molden, & Lee, 2012). The results show fit effect of trait regulatory focus and learning strategy or that of manipulated regulatory focus and learning strategy was robust in daily University lecture regardless of test format. On the other hand, primed interference effect was not revealed significant. These results were discussed in the relation to “self-regulated learning” (Zimmerman, 2001).

学習において優秀な学習者とはどのような者か。一昔前ならばこの問いに対して、“高いパフォーマンスを発揮し、高い学業成績を収める者”という答えが一般的であったろう。しかしながら、近年の教育心理学における自己制御学習研究のパラダイム (Zimmerman, 2001) では、単純に好成績を収めるだけでなく、そのプロセスにも注目している。すなわち、優秀な学習者とは“目標を達成する (学習の進展を図る、好成績を収める) ために学習材料・課題の構造や性質、自己の持つ知識、動機づけなどの内的リソースや援助者といった外的リソースなどを吟味して、適宜有効な手段をとる”者であり、いわば自律的、能動的な学習が求められている。単に膨大な努力を投資したり、教師に指示された事柄を“生真面目”にこなしたりするだけの者は優秀な学習者とはみなされない (Zimmerman, 2001)。したがって個人のとる学習方法 (以下、学習方略) についてみると、一概に有効 (適応的¹) な方略は存在せず、それをを用いる個人のパーソナリティや、取り巻く状況などのさまざまな要因によって、適応的に非適応的にもなることが想定されている。換言すれば、自己調整学習の研究パラダイムは、ある学習方略が適応的 (もしくは非適応的) になるような調整変数を探り出すことが大きな目標の一つであるともいえる。ところがこれまでに蓄積されている研究報告をみてみると、いわゆる学習材料に対して真の理解を得るような“深い”学習方略が適応的で、丸暗記や反復を主とする“浅い”学習方略は非適応的であるといった結果がほとんどであり、もともと自己制御学習で主張されていた理想像とは乖離してしまっているのが現状である。

そこで、本研究は“制御適合理論” (regulatory fit theory; Higgins, 1997) を援用することで、学習方略の適応性を変動させるような個人要因を明らかにして、自己調整学習の目標と現状の乖離を埋め合わせていくことを目的とする。

制御適合

制御焦点 “制御焦点” (regulatory focus) とは個人が目標をどのように表象するのかということに関するものである。たとえば、大学の講義で単位を取りたいという目標があった場合、“単位をとって喜びたい”と目標のポジティブな側面に注目するか、それとも“単位をとれなかったら困る”と目標のネガティブな側面に注目するかという問題である。ここで、目標のポジティブな側面に注目することを“促進焦点” (promotion focus)、ネガティブな側面に注目することを“防衛焦点” (prevention focus) と呼ぶ。促進焦点と防衛焦点は互いに比較的独立した概念であり、一方のみを強く有するもの、どちらも強く有する者、反対にどちらも弱い者などさまざまなタイプの個人が存在しうる。そして、制御焦点は実験的に操作可能ではあるが、パーソナリティ変数として測定することも可能であり、その尺度もいくつか開発されている。

目標追求行動 制御適合理論における二つ目の重要な要素は目標追求行動の様式 (strategy) であり、2つに分類されている。一つ目は“熱望方略” (eager strategy) と呼ばれるもので、これはよい結果を得るための接近行動である。二つ目は“警戒方略” (vigilant strategy) と呼ばれるもので、これは悪い結果を避けるための回避行動である。これら二つの目標追求行動は知覚心理学的な相違点も指摘されており、熱望方略は広範囲に及ぶ刺激対象に注意を向けるのに対して、警戒方略は非常に限定された小さな範囲に注意を注ぐといわれている。そのため、熱望方略を採用した場合は大きな枠組みでも物事を把握するのに適している一方で小さなミスが散見され、反対に警戒方略はおおざっぱな情報処理は苦手とするのに対して、精緻な作業に適しているといった特徴を持っている。そのように考えると、上記の学習方略のうち、深い学習方略は熱望方略に、浅い学習方略は警戒方略に対応しているといえよう。

自己制御学習パラダイムの知見を援用すれば、上記の熱望方略は適応的であり、他方警戒方略は非適応的であると考えられる。ところが制御適合理論では制御焦点と同様、目標追求行動についても熱望方略、警戒方略のいずれが優れているということは想定されていない。Higgins (1997) は熱望方略、または警戒方略はその背景にある制御焦点と相性があった場合に課題に対する価値づけや遂行成績を高めると指摘している。つまり、促進焦点と熱望方略が組み合わされた場合や防衛焦点と警戒方略が組み合わされた場合に、そうでない場合 (促進焦点×警戒方略、または防衛焦点×熱望方略) よりも、選択した商品の価値 (値段) を高く見積もったり、課題の遂行成績を高めたりすると考えられ、実際にそれらの仮説を支持するデータも蓄積されている (Forster, Grant, Idson, & Higgins, 2001; Forster, Higgins, & Idson, 1998; Higgins, Idson, Freitas, Spiegel, & Molden, 2003; Spiegel, Grant-Pilow, & Higgins, 2004)。

本研究の目的

上記のように、制御適合理論は学習方略の適応性を検討するのに有用な理論的枠組みを提供してくれるものではあるが、現在までに行われた研究のほとんどは実験室という特殊な環境のもとで、非日常的な課題において確認されたものでしかない。つまり、非常に統制のとれた限定的な条件のもとでは、制御適合という現象は頑健だと思われるが、実験室を離れた日常でも同様の効果が現れるという保障はない。そこで本研究では現象頑健性を検討すると、学習方略の適応性を変動させる調整要因を探るという二つの意味で、大学

の講義を利用して、制御適合の効果を検討することとする。学習方略の適応性を増大させる、または抑制させるような要因を明らかにすることができれば、教育実践に対しても一定の意義を持つものと思われる。

また本研究では、これまで制御適合にかかわる研究では検討されてこなかった、パーソナリティ変数としての制御焦点（特性制御焦点）と状況によって操作された制御焦点（操作された制御焦点）の交互作用についても注目したい。Lisjak, Molden, & Lee (2012) は、特性制御焦点と操作された制御焦点が矛盾した場合（特性促進焦点×操作された防衛焦点、または特性防衛焦点×操作された促進焦点）は合致した場合（特性促進焦点×操作された促進焦点、または特性防衛焦点×操作された防衛焦点）に比べて、これまで自動的に実行されていた行動が意識化されて制御資源を消耗させるために、結果としてパフォーマンスの悪化を招くことを指摘した（プライミング干渉；primed interference）。こうした知見をふまえれば、これまでに報告されてきた制御適合をより増強させたり、抑制したりするような交互作用がみられるかもしれない。そこで本研究では特性制御焦点と操作された生業焦点、および学習方略の二次の交互作用についても検討することとする。

方 法

実験参加者および実験計画

教員養成系大学生179名のうち、欠損のなかった者のデータのみを分析対象とした。最終的なサンプルサイズは105名（有効回答率58.66%、 $M=19.91$ 歳、 $SD=.83$ ；男性38名、女性67名）であった。参加した大学生に対しては、あらかじめ教員志望の程度を尋ねており、皆教員志望であることを確認していた²。実験計画は2（特性制御焦点）×2（制御焦点操作）×2（学習方略）の3要因被験者間無作為配置計画であった。

実験材料

下記の実験材料のうち、制御焦点操作と学習方略の操作は1冊のワークシートにまとめて実施した。制御焦点操作と学習方略操作の組み合わせは、ランダムに組み合わせることでほぼ同数になるように統制した。同様に、空所補充テストと記述式テストも1枚の解答用紙にまとめて実施した。

特性制御焦点 パーソナリティ特性としての制御焦点を測定した。測定には尾崎・唐澤（2011）による邦訳版促進防衛焦点尺度（promotion/prevention focus scale：以下PPPSと略記、Lockwood, Jordan, Kunda, 2002）を使用した。PPPSは促進焦点、防衛焦点の2下位尺度から構成されており、原版、邦訳版ともに妥当性が確認されている。本研究における信頼性推定値は、促進焦点が $\alpha=.86$ 、防衛焦点が $\alpha=.78$ でおおむね高い値が得られた。また下位尺度間相関係数は.12（*n.s.*）とほぼ無相関であり、先行研究（尾崎・唐澤、2011；Lockwood, Jordan, Kunda, 2002）と一貫した結果であった。群分けについては先行研究（Cesario & Higgins, 2008；Molden & Higgins, 2008）にしたがい、それぞれの下位尺度の平均値を算出してその差分を基準とした。個々人のPPPSにおける促進焦点得点（ $M=4.77$, $SD=.98$ ）から防衛焦点得点（ $M=4.27$, $SD=1.04$ ）を引いて、平均値（ $4.77-4.27=.50$ ）より高い者を特性的促進焦点群（ $n=48$ ）、低い者を特性的防衛焦点群

($n=57$) に割り当てた。

制御焦点操作 参加者の制御焦点を操作するために、当該講義の成績と教員採用試験の関連性を示した架空のデータ文章を与えた (Appendix 1-4)。促進焦点群 ($n=53$) に対しては、当該講義の成績がよいと教員採用試験に合格する確率が高いということを強調した。他方、防衛焦点群 ($n=52$) に対しては当該講義の成績が悪いと教員採用試験で不合格になる確率が高いということを強調した。データは促進、防衛焦点どちらに対しても同一のものを用いた。

学習方略 上記の制御焦点操作と同時に学習方略の操作を試みた。熱望方略群 ($n=53$) に対しては、(当該授業でよい成績をとる、または悪い成績をとらないためには) “経験や既有知識と照らし合わせる、関連づける” こと、“難しい用語や説明を自分の言葉で理解しようと努めること”、および“授業の内容を自分なりにまとめること”を強調した。他方、警戒方略群 ($n=52$) に対しては“板書を間違いのないように書き写すこと”、“正確に覚えること”、および“丸暗記すること”などを強調した。

空所補充テスト 講義の中で出てきた重要語句や概念を8題出題した (Appendix 5 参照)。1問につき1点を与えた (得点範囲: 0-8点)。出題に際して、問題文中には正解を示唆するような単語や文を記載しないように配慮し、あくまでも講義の内容を覚えていることによって正答に至るように配慮した。

記述式テスト 講義の中で出てきた重要な概念について、記述式形式で2題出題した (Appendix 5 参照)。1問につき1点を与えた (得点範囲: 0-2点)。空所補充テストとは異なり、講義の内容を覚えるだけでなく、参加者自身が講義内容を理解・要約しなければ正答に至らないように問題を作成した。

手続き

実験は教職系選択必修科目“発達心理学”において行われた。実験を実施する2週間前にあらかじめ教員志望の有無と特性制御焦点 (PPPS) を測定した。実験実施当日、はじめに受講に際しての心構えと称して、参加者にワークシートを読ませ制御焦点と学習方略の実験操作を行った。実験操作にはおよそ10分程度要した。次に発達心理学の講義 (内容: 発達心理学の概説) を50分行った。最後に30分程度の時間を確保し、空所補充型、記述式テストを実施した。後日、実験の目的や結果などについてのデブリーフィングを行った。

結果

空所補充テスト

仮説を検証するために、空所補充テストを従属変数とした3要因分散分析を行ったところ、特性制御焦点 ($F(1, 97) = .16, n. s.$)、制御焦点操作 ($F(1, 97) = .11, n. s.$)、学習方略 ($F(1, 97) = .16, n. s.$) の主効果、特性制御焦点×制御焦点の一次の交互作用 ($F(1, 97) = .06, n. s.$)、および特性制御焦点×制御焦点操作×学習方略の二次の交互作用 ($F(1, 97) = .11, n. s.$) は有意ではなかった。他方、特性制御焦点×学習方略 ($F(1, 97) = 6.56, p < .05$) や制御焦点操作×学習方略 ($F(1, 97) = 7.55, p < .01$) の一次の交互作用は有意

Table 1 空所補充テストの平均値および標準偏差

	特性促進焦点		特性防護焦点	
	促進焦点 (操作)	防衛焦点 (操作)	促進焦点 (操作)	防衛焦点 (操作)
熱望方略	6.31 (1.50)	5.33 (2.02)	5.42 (1.00)	4.81 (2.32)
警戒方略	4.47 (1.64)	5.50 (1.60)	5.46 (1.27)	6.44 (1.21)

括弧内は標準偏差を表している

であった (Table 1)。

上記の有意であった交互作用項のうち特性制御焦点×学習方略について Bonferroni の調整による単純主効果の検定を行ったところ、特性促進焦点群における熱望方略群 ($M=5.82$, $MSe=.33$) と警戒方略群 ($M=4.98$, $MSe=.36$) の間 ($MSe=.49$, $p<.10$)、特性防護焦点群における熱望方略群 ($M=5.12$, $MSe=.31$) と警戒方略群 ($M=5.95$, $MSe=.31$) の間 ($MSe=.49$, $p<.10$) に有意傾向ではあるものの差がみられた。また、警戒方略群における特性促進焦点群と特性防護焦点群の間にも有意差がみられた ($MSe=.47$, $p<.05$)。しかしながら、熱望方略群における特性促進焦点群と特性防護焦点群の間には有意差は認められなかった ($MSe=.45$, $n. s.$)。これらの結果から部分的ではあるものの、制御適合理論が予測するようにパーソナリティ特性としての促進焦点は熱望方略と組み合わせられたときに最適なパフォーマンスを発揮することが伺える。反対に特性としての防護焦点は警戒方略と組み合わせられた場合に最適なパフォーマンスを発揮することが示唆された。

上記と同様に、制御焦点操作×学習方略についても Bonferroni の調整による単純主効果の検定を行ったところ、促進焦点操作群における熱望方略群 ($M=5.86$, $MSe=.33$) と警戒方略群 ($M=4.96$, $MSe=.31$) の間 ($MSe=.45$, $p<.05$)、防護焦点操作群における熱望方略群 ($M=5.07$, $MSe=.31$) と警戒方略群 ($M=5.97$, $MSe=.35$) の間 ($MSe=.47$, $p<.10$) に有意差がみられた。また、熱望方略群における促進焦点操作群と防護焦点操作群の間 ($MSe=.45$, $p<.10$)、および、警戒方略群における特性促進焦点群と特性防護焦点群の間にも有意差がみられた ($MSe=.47$, $p<.05$)。これらの結果から、安定したパーソナリティ特性の場合と同様に、状況要因として操作された促進焦点も熱望方略と組み合わせられた場合に最適なパフォーマンスを発揮することが伺えた。また反対に、操作的に惹起された防護焦点は警戒方略と組み合わせられた場合に最適なパフォーマンスを発揮することが示唆された。これらの結果も制御焦点理論が予測する通りであった。他方、特性制御焦点×制御焦点操作や特性制御焦点×制御焦点操作×学習方略の交互作用が有意でなかったことから推察されるように、Lisjak, Molden, & Lee (2012) が報告したようなプライミング干渉は生じなかった。

記述テスト

記述テストについても 3 要因分散分析を行った。特性制御焦点 ($F(1, 97)=.04$, $n. s.$)、制御焦点操作 ($F(1, 97)=.51$, $n. s.$)、学習方略 ($F(1, 97)=.35$, $n. s.$) の主効果、特性制御焦点×制御焦点操作の一次の交互作用 ($F(1, 97)=1.39$, $n. s.$)、および特性制御焦点×制御焦点操作×学習方略の二次の交互作用 ($F(1, 97)=.68$, $n. s.$) は有意ではなかった。他方、特性制御焦点×学習方略 ($F(1, 97)=9.29$, $p<.01$) や制御焦点操作

Table 2 記述式テストの平均値および標準偏差

	特性促進焦点		特性防護焦点	
	促進焦点 (操作)	防衛焦点 (操作)	促進焦点 (操作)	防衛焦点 (操作)
熱望方略	1.54 (0.52)	0.92 (0.67)	1.08 (0.79)	0.56 (0.81)
警戒方略	0.67 (0.82)	0.75 (0.71)	0.85 (0.69)	1.50 (0.63)

括弧内は標準偏差を表している

×学習方略 ($F(1, 97)=10.86, p<.01$) の一次の交互作用は有意であった (Table 2)。

有意であった交互作用のうち、特性制御焦点×学習方略について Bonferroni の調整による単純主効果の検定を行ったところ、特性促進焦点群における熱望方略群 ($M=1.23, MSe=.14$) と警戒方略群 ($M=.71, MSe=.16$) の間 ($MSe=.21, p<.05$)、特性防護焦点群における熱望方略群 ($M=.82, MSe=.14$) と警戒方略群 ($M=1.17, MSe=.13$) の間 ($MSe=.19, p<.10$) に有意傾向ではあるものの差がみられた。また、熱望方略群における特性促進焦点群と特性防護焦点群の間 ($MSe=.20, p<.05$) や、警戒方略群における特性促進焦点群と特性防護焦点群の間にも有意差がみられた ($MSe=.21, p<.05$)。

制御焦点操作×学習方略についても Bonferroni の調整による単純主効果の検定を行ったところ、促進焦点操作群における熱望方略群 ($M=1.31, MSe=.14$) と警戒方略群 ($M=.76, MSe=.14$) の間 ($MSe=.20, p<.01$)、防衛焦点操作群における熱望方略群 ($M=.74, MSe=.14$) と警戒方略群 ($M=1.13, MSe=.16$) の間 ($MSe=.21, p<.10$) に有意差がみられた。また、熱望方略群における促進焦点操作群と防衛焦点操作群の間 ($MSe=.20, p<.01$)、および、警戒方略群における特性促進焦点群と特性防護焦点群の間にも有意差がみられた ($MSe=.21, p<.10$)。

これらの結果から、空所補充テストの場合と同様に、制御焦点がパーソナリティ特性であっても、状況要因によって操作されたものであっても、記述式テストにおいても制御適合の効果がみられたといえよう。他方、特性制御焦点×制御焦点操作や特性制御焦点×制御焦点操作×学習方略の交互作用が有意でなかったことから推察されるように、Lisjak, Molden, & Lee (2012) が報告したようなプライミング干渉は生じなかった。

考 察

本研究の結果の概要

本研究では、大学で日常的に行われる講義の中で制御適合が実際のパフォーマンス (学業成績) に与える影響を検討することを目的とした。あらかじめ事前に測定したパーソナリティ変数としての制御焦点 (特性制御焦点) や状況要因として操作された制御焦点 (操作された制御焦点) は、それに適合した学習方略と組み合わせられることで、制御適合しない場合に比べて学業成績にポジティブな影響を及ぼした。しかしながら、特性制御焦点と操作された制御焦点が矛盾した場合にはパフォーマンスに悪影響を与えるという、Lisjak, Molden, & Lee (2012) が報告したようなプライミング干渉は生じなかった。これらの結果をふまえると、特性制御焦点であれ、操作された制御焦点であれ、それに即した学習方

略と組み合わせられれば、互いの制御焦点が矛盾した場合の弊害を打ち消すことができるということになる。ただし、プライミング干渉については研究報告数が少なく、その結果の頑健性が不確かなことをふまえれば、ここで結論を出すのは総計であろう。

ところで、こうした制御適合の効果がテスト形式の違いにかかわらずみられたことは注目に値する。学習内容の理解を図る熟望方略を使用するように操作された場合、それが促進焦点と組み合わせられて制御適合するのであれば、テスト形式が空所補充型でも（制御不適合の場合に比べて）高い成績を取ることができた。他方、警戒方略を使用するように操作された場合、防衛焦点と組み合わせられ制御適合することで、（不適合の場合に比べて）記述式テストでも高得点をとることができた。村山（2005）はテストが何を問うているかという“テスト課題要求”ではなく、（表面的な）テスト形式の違いが学習者の学習方略の使用に影響を及ぼすことを指摘しており、そのことをふまえれば、テスト形式に応じた学習方略を採用することが成績の向上に寄与するはずであり、本研究の結果は解釈が難しくなる。しかしながら制御適合理論では、制御適合が生じた場合には“これでよい”という感覚（feeling right; Higgins, 1997; Higgins, 2005）が生じて、それが目標達成行動の増強、ひいてはパフォーマンス向上に寄与することが多くの研究で明らかにされている（e.g., Avnet & Higgins, 2003; Cesario, Grant, Higgins, 2004）。こうした感情的側面を考慮に入れば、制御焦点に即している、またはテスト形式に応じた（と学習者が判断した）学習方略を選択実行した場合、“これでよい”と学習者が感じたとしても不思議ではない。しかしながら、そうした媒介過程については本研究でも村山（2005）でも触れられていないので、これ以上の考察は控え、今後の研究の進展に期待したい。

教育実践への示唆

従来の制御適合に関する研究（Shah, Higgins, & Friedman, 1998）は非日常的な実験室で、さらに非日常的な課題（e.g., アナグラム課題）に取り組むものであったため、現象の一般化を図るのが困難であった。それに対して本研究では、大学で日常的に行われる講義を利用して、実験的に制御適合理論の検証を行った。厳密に操作チェックを行ったわけではないので断言することはできないが、実際のパフォーマンスへの影響をふまえれば、日常的な講義において受講者集団に対して制御適合または不適合を生じさせることができるといえよう。

小学校、中学校、高校、大学など、学校の種別を問わず教授者は学習者の成績向上のために、さまざまな言葉かけをする。たとえば入学試験や期末試験を念頭に置いて、“今から準備を進めておけば、あとが楽になるぞ（促進焦点）”、“早い段階から準備を進めておかないと、あとで困ることになるぞ（防衛焦点）”といったように将来の利益や損失に注目させたり、“勉強は学習内容を自分なりに理解することが大切だ（熟望方略）”、“わからなければ丸暗記してしまえばよい（警戒方略）”と言及したりもする。これらは学習の向上を狙ってなされるものなのだろうが、それらが制御不適合を起こすような組み合わせになってしまうのだとしたら、パフォーマンスの低下を招くという皮肉な結果に陥ってしまうかもしれない。これまでの制御適合に関する研究はあくまでも非日常的な空間で取り組む非日常的な課題についてのみ行われていたが、本研究の結果をふまえれば、教授者は制御適合（不適合）に気を配りながら学習者の指導に当たらなければならないだろう。

今後の課題

本研究の限界と今後の課題を2点挙げておきたい。

一つ目は上記でも触れたように、本研究では操作チェックを行っていなかったことが挙げられる。本研究ではワークシートを使って制御焦点や学習方略の操作を試みたが、それによって実際にどれだけ制御焦点が変化したか、学習方略の使用が促進（抑制）されたかが明らかになっていない。結果をみればおそらく実験操作は成功していたと思われるが、確証を得たわけでもない。実際は本研究では全く予期していない要因が混入し、それがパフォーマンスの変動に影響を及ぼしたという可能性も否定できない。そのため、今後は本研究で用いたワークシート形式の実験操作が、参加者の制御焦点や学習方略の使用にどれだけ影響したのかを検討しなければならない。

二つ目は制御適合で想定している媒介過程があったかどうかを検討することである。本研究の結果と村山（2005）の結果を統合するために、“これでよい”という感情が学習方略の使用を増強し、結果としてパフォーマンスの向上につながるというメカニズムを想定した。しかしながら、これもデータとして収集していないため、本研究ではあくまでも仮説として提案するのが限界である。今後はこの感覚についても実証的に検討することが望まれる。

結 語

これまで自己制御学習パラダイムにおいては、自律的、能動的な学習を理想として、学習者には、学習内容について見通しをつけ、自己の認知、動機づけ、リソースなどを内省することで、適切な学習方略を選択することが求められてきた。つまり、どのような学習方略にも適応的な側面があるはずで、これらが最適化する要因を探ることが目指されてきた。しかしながらこれまでの研究成果の現状をふまえると、一般に学習内容の理解を図る“深い”学習方略（熱望方略）が適応的とされる一方で、暗記を目指した“浅い”学習方略（警戒方略）は不適応的というラベルづけがされてきたといわざるをえない。本研究では、制御適合理論を援用することでテスト形式の違いにかかわらず、どんな学習方略も適応的な側面を持っていることを明らかにした。他方で、今まで適応的といわれてきた深い学習方略もそれが学習者にとって合わない場合には、不適応的になることも明らかにした。さらには、動機づけの様態も学習方略との組み合わせ次第では適応的にも不適応的にもなることも明らかにした。本研究の結果は、学習活動においては、万人に効く“万能薬”、“特効薬”などは存在せず、学習者は自らの持つリソースをふまえ、自らの目標達成を可能にするような動機づけや学習方略を適宜選択しなければならないということを示唆しているのであり、自己制御学習のパラダイムに一定の貢献があると思われる。

引用文献

- Avnet, T. & Higgins, E. T. (2003). Locomotion, assessment, and regulatory fit: Value transfer from “how” to “what”. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 525-530.
- Cesario, J., Grant, H., & Higgins, E. T., (2004). Regulatory fit and persuasion: Transfer from “feeling right”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 388-404.
- Forster, J., Grant, H., Idson, L. C., Higgins, E. T., (2001). Success/failure feedback, expectancies, and approach/avoidance motivation: How regulatory focus moderates classic relations. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37, 253-260.
- Forster, J., Higgins, E. T., & Idson, L. C. (1998). Approach and avoidance strength as a function of regulatory focus: Revisiting the “goal looms larger” effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1115-1131.
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52, 1280-1300.
- Higgins, E. T. (2005). Value from regulatory fit. *Current Direction in Psychological Science*, 14, 209-213.
- Higgins, E. T., Idson, L. C., Freitas, A. L., Spiegel, S., & Molden, D. C. (2003). Transfer of value from fit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 1140-1153.
- Lisjak, M., Molden, D. C., & Lee, A. Y. (2012). Primed interference: The cognitive and behavioral cost of an incongruity between chronic and primed motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102, 889-909.
- Lockwood, P., Jordan, C. H., & Kunda, Z. (2002). Motivation by positive or negative role models: Regulatory focus determines who will best inspire us. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 854-864.
- Murayama, K. (2005). Exploring the mechanism of test-expectancy effects on strategy change. *The Japanese Journal of Educational Psychology*, 53, 172-184.
- Ozaki Y. & Karasawa K. (2011). Valences of self-evaluation and approach-avoidance tendencies: Research based on regulatory focus theory. *The Japanese Journal of Psychology*, 82, 450-458.
- Shah, J. Y., Higgins, E. T., & Friedman, R. (1998). Performance incentives and means: How regulatory focus influences goal attainment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 285-293.
- Spiegel, S., Grant-Pillow, H., & Higgins, E. T. (2004). How regulatory fit enhances motivational strength during goal pursuit. *European Journal of Social Psychology*, 34, 39-54.
- Zimmerman, B. J. (2001). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press. pp. 13-39.

注

- 1 ここではいう“適応的”とは目標達成（学習の進展、高いパフォーマンスの発揮、好成績）に資するという意味で用いる。進化心理学で定義されている“適応”（個体の生存や繁殖に寄与する）とは異なることに注意されたい。
- 2 有効回答率が低かったことについてのもっとも大きな原因として、実験を行った時期に教育実習に参加する学生が多かったことが挙げられる。

Received : October, 5, 2016

Accepted : November, 9, 2016

Appendix 1 促進焦点×熱望方略のワークシート

都留文科大学初等教育学科に入学した皆さんの大半は、小学校や中学校の教師になることを志しているのだと思います。また、本学大学案内の初等教育学科欄には“小学校教員を育成することを目指している”と記載されています。初等教育学科の教員をはじめ、都留文科大学関係者は1人でも多くの学生が教員として巣立ってくれることを願っています。

しかしながら、現実には教員になりたいと思う学生が皆願いを叶えられるわけではありません。受験地域にもよりますが、近年の教員採用試験の競争倍率はおおよそ4~10倍程度であり、半数以上の受験者が涙を飲んでいるという事実もあります。こうした事実をふまえ、大学としてはより効果的なカリキュラム（講義、実習など）を用意し、教員採用率を高める工夫を凝らしています。一例を挙げれば、この『発達心理学』も教員採用試験で頻繁に問われる、“認知”、“言語”、“人格”、“社会性”などのトピックに多くの時間を割いています。

そこで、実際に『発達心理学』の成績が将来の進路をどの程度予想するのかどうかということ調べてみました。調査対象は本学を卒業したOB約400名です。ただしそのうち、86名は教員志望者ではなかったので分析から除き、残りの314名について下表に記載します。

	合格	不合格	合計
A (優)	87	5	92
B (良)	31	44	75
C (可)	2	123	125
F (不可), H (履修放棄)	3	19	21
合計	123	191	314

この表をみると、合格者は123名、不合格者は191名とおおよそ2:3の割合となっています。つまり、教員を志望して、合格した者は40%程度ということになります。上記の教員採用試験倍率（少なく見積もって4倍、つまり合格率25%）をふまえれば、本学の学生の合格率は比較的良好といったところででしょうか。

次に『発達心理学』の成績と教員採用試験合格否の関連をみていきます。採用試験に合格した人のうち、Aをとった人は70% (87/123)、反対にFやHをとった人は2% (3/123) 程度です。採用試験に合格した人の多くは『発達心理学』でよい成績をとっていたことがわかります。また、『発達心理学』でAをとった人で教員採用試験に合格した人は95% (87/92)、不合格になった人は5% (5/92) 程度でした。発達心理学でAをとっている人は将来的に教員採用試験に合格する確率が高いといえます。これらの分析結果をふまえると、『発達心理学』でよい成績をとっておくということは、将来教員採用試験に合格するという一つの傍証になると考えられます。

それでは、どうしたら『発達心理学』でよい成績をとることができるのでしょうか。それには授業の内容を深く理解し、自分なりに教育現場でどう応用できるかということを考えることが大切です。そのためには授業で説明されたことやスクリーンに映し出された内容を書き写すだけではなく、(1) 自分の経験や既有知識と照らし合わせたり関連づけたりすること、(2) 難しい用語や説明を自分のことばで理解しようと務めたりすること、それから(3) 授業の内容を自分なりにまとめることなどが大切です。こうやって、受け売りの知識ではない、本当の自分の知恵として授業の内容を理解することが、『発達心理学』の理解を促し、教員として大切な力を育むことになるのです。

Appendix 2 促進焦点×警戒方略のワークシート

都留文科大学初等教育学科に入学した皆さんの大半は、小学校や中学校の教師になることを志しているのだと思います。また、本学大学案内の初等教育学科欄には“小学校教員を育成することを目指している”と記載されています。初等教育学科の教員をはじめ、都留文科大学関係者は1人でも多くの学生が教員として巣立ってくれることを願っています。

しかしながら、現実には教員になりたいと思う学生が皆願いを叶えられるわけではありません。受験地域にもよりますが、近年の教員採用試験の競争倍率はおおよそ4~10倍程度であり、半数以上の受験者が涙を飲んでいくという事実もあります。こうした事実をふまえ、大学としてはより効果的なカリキュラム（講義、実習など）を用意し、教員採用率を高める工夫を凝らしています。一例を挙げれば、この『発達心理学』も教員採用試験で頻繁に問われる、“認知”、“言語”、“人格”、“社会性”などのトピックに多くの時間を割いています。

そこで、実際に『発達心理学』の成績が将来の進路をどの程度予想するのかわかるかどうかということを調べてみました。調査対象は本学を卒業したOB400名です。ただしそのうち、86名は教員志望者ではなかったので分析から除き、残りの314名について下表に記載します。

	合格	不合格	合計
A (優)	87	5	92
B (良)	31	44	75
C (可)	2	123	125
F (不可), H (履修放棄)	3	19	21
合計	123	191	314

この表をみると、合格者は123名、不合格者は191名とおおよそ2:3の割合となっています。つまり、教員を志望して、合格した者は40%程度ということになります。上記の教員採用試験倍率（少なく見積もって4倍、つまり合格率25%）をふまえれば、本学の学生の合格率は比較的良好といったところでしょうか。

次に『発達心理学』の成績と教員採用試験合格との関連をみていきます。採用試験に合格した人のうち、Aをとった人は70% (87/123)、反対にFやHをとった人は2% (3/123) 程度です。採用試験に合格した人の多くは『発達心理学』でよい成績をとっていたことがわかります。また、『発達心理学』でAをとった人で教員採用試験に合格した人は95% (87/92)、不合格になった人は5% (5/92) 程度でした。発達心理学でAをとっている人は将来的に教員採用試験に合格する確率が高いといえます。これらの分析結果をふまえると、『発達心理学』でよい成績をとっておくということは、将来教員採用試験に合格するという一つの傍証になると考えられます。

それでは、どうしたら『発達心理学』でよい成績をとることができるのでしょうか。それには授業の内容をしっかり覚えることが大切です。そのためには(1) 授業で説明されたことやスクリーンに映し出された内容を間違えのないように書き写し、(2) 正確に覚えること、それから(3) ノートを何度も見直すことなどが大切です。(4) 授業の内容が理解できなければ、丸暗記してしまうのも一つの方法かもしれませんが、知識なくして、応用力や実践力は身につけません。知識のない者がどうして子どもを教え導くことができるのでしょうか。できるわけがありません。立派な教師になりたいのであれば、まずは知識を身につけることが重要です。

Appendix 3 防衛焦点×熱望方略のワークシート

都留文科大学初等教育学科に入学した皆さんの大半は、小学校や中学校の教師になることを志しているのだと思います。また、本学大学案内の初等教育学科欄には“小学校教員を育成することを目指している”と記載されています。初等教育学科の教員をはじめ、都留文科大学関係者は1人でも多くの学生が教員として巣立ってくれることを願っています。

しかしながら、現実には教員になりたいと思う学生が皆願いを叶えられるわけではありません。受験地域にもよりますが、近年の教員採用試験の競争倍率はおおよそ4~10倍程度であり、半数以上の受験者が涙を飲んでいるという事実もあります。こうした事実をふまえ、大学としてはより効果的なカリキュラム（講義、実習など）を用意し、教員採用率を高める工夫を凝らしています。一例を挙げれば、この『発達心理学』も教員採用試験で頻繁に問われる、“認知”、“言語”、“人格”、“社会性”などのトピックに多くの時間を割いています。

そこで、実際に『発達心理学』の成績が将来の進路をどの程度予想するのかどうかということを調べてみました。調査対象は本学を卒業したOB400名です。ただしそのうち、86名は教員志望者ではなかったため分析から除き、残りの314名について下表に記載します。

	合格	不合格	合計
A (優)	87	5	92
B (良)	31	44	75
C (可)	2	123	125
F (不可), H (履修放棄)	3	19	21
合計	123	191	314

この表をみると、合格者は123名、不合格者は191名とおおよそ2:3の割合となっています。つまり、教員を志望しながらも、合格できなかった人は60%程度ということになります。残念ながら過半数の人は採用試験に落ちてしまいました。

次に『発達心理学』の成績と教員採用試験合格の関連をみていきます。採用試験に落ちた人のうち、Aをとった人は3% (5/191) しかいませんが、反対にCや、F、Hをとった人は74% (142/191) にも上ります。採用試験に落ちた人の多くは『発達心理学』の成績がかんばしくなかったことがわかります。また、『発達心理学』でCや、F、Hをとった人で教員採用試験に合格した人は3% (5/147) しかいませんが、不合格になった人は97% (142/147) にも上りました。発達心理学でCや、F、Hをとっている人は将来的に教員採用試験に落ちてしまう確率が高いといえます。これらの分析結果をふまえると、『発達心理学』の成績が振るわない学生は、将来教員採用試験に落ちてしまう確率が高いということの一つの傍証になると考えられます。

それでは、どうしたら『発達心理学』で悪い成績をとらないようにすることができるのでしょうか。それには授業の内容を深く理解し、自分なりに教育現場でどう応用できるかということを考えることが大切です。そのためには授業で説明されたことやスクリーンに映し出された内容を書き写すだけではなく、(1) **自分の経験や既有知識と照らし合わせたり関連づけたりすること**、(2) **難しい用語や説明を自分のことばで理解しようと務めたりすること**、それから(3) **授業の内容を自分なりにまとめること**などが大切です。こうやって、受け売りの知識ではない、本当の自分の知恵として授業の内容を理解することが、『発達心理学』の理解を促し、教員として大切な力を育むことになるのです。

Appendix 4 防衛焦点×警戒方略のワークシート

都留文科大学初等教育学科に入学した皆さんの大半は、小学校や中学校の教師になることを志しているのだと思います。また、本学大学案内の初等教育学科欄には“小学校教員を育成することを目指している”と記載されています。初等教育学科の教員をはじめ、都留文科大学関係者は1人でも多くの学生が教員として巣立ってくれることを願っています。

しかしながら、現実には教員になりたいと思う学生が皆願いを叶えられるわけではありません。受験地域にもよりますが、近年の教員採用試験の競争倍率はおおよそ4~10倍程度であり、半数以上の受験者が涙を飲んでいくという事実もあります。こうした事実をふまえ、大学としてはより効果的なカリキュラム（講義、実習など）を用意し、教員採用率を高める工夫を凝らしています。一例を挙げれば、この『発達心理学』も教員採用試験で頻繁に問われる、“認知”、“言語”、“人格”、“社会性”などのトピックに多くの時間を割いています。

そこで、実際に『発達心理学』の成績が将来の進路をどの程度予想するのかわかるかどうかということ調べてみました。調査対象は本学を卒業したOB400名です。ただしそのうち、86名は教員志望者ではなかったので分析から除き、残りの314名について下表に記載します。

	合格	不合格	合計
A (優)	87	5	92
B (良)	31	44	75
C (可)	2	123	125
F (不可), H (履修放棄)	3	19	21
合計	123	191	314

この表をみると、合格者は123名、不合格者は191名とおおよそ2:3の割合となっています。つまり、教員を志望しながらも、合格できなかった人は60%程度ということになります。残念ながら過半数の人は採用試験に落ちてしまいました。

次に『発達心理学』の成績と教員採用試験合格否の関連をみていきます。採用試験に落ちた人のうち、Aをとった人は3% (5/191) しかいませんが、反対にCや、F、Hをとった人は74% (142/191) にも上ります。採用試験に落ちた人の多くは『発達心理学』の成績がかんばしくなかったことがわかります。また、『発達心理学』でCや、F、Hをとった人で教員採用試験に合格した人は3% (5/147) しかいませんが、不合格になった人は97% (142/147) にも上りました。発達心理学でCや、F、Hをとっている人は将来的に教員採用試験に落ちてしまう確率が高いといえます。これらの分析結果をふまえると、『発達心理学』の成績が振るわない学生は、**将来教員採用試験に落ちてしまう確率が高いということの一つの傍証になると考えられます。**

それでは、どうしたら『発達心理学』で悪い成績をとらないようにすることができるのでしょうか。それには授業の内容をしっかりと覚えることが大切です。そのためには (1) 授業で説明されたことやスクリーンに映し出された内容を間違えのないように書き写し、(2) 正確に覚えること、それから (3) ノートは何度も見直すことなどが大切です。(4) 授業の内容が理解できなければ、丸暗記してしまうのも一つの方法かもしれませんが、知識なくして、応用力や実践力は身につけません。知識のない者がどうして子どもを教え導くことができるのでしょうか。できるわけがありません。立派な教師になりたいのであれば、まずは知識を身につけることが重要です。