

從後設認知及學習態度探討影響「特級日語會話」課學習成效的因素

陳姿菁

開南大學應用日語學系・應用華語學系／副教授

摘 要

本研究以「特級日語會話」課程的學習者為對象探討影響學習者成績的因素。透過學習者自我評量，教師評量以及學期末的後設認知和學習態度的調查結果比較學習成績的關係。結果發現會話任務課題的難易度可能會影響自我評量。此外，整體而言後設認知和成績呈現正相關，學習態度有一半的項目和成績成正相關。後設認知和學習態度的群集分析結果顯示除了後設認知的 2 位，學習態度的 1 位學習者外，群組可分為偏差值高和低的群組。

關鍵詞：自我評量，成績，偏差值，後設認知，學習態度

メタ認知と学習者の態度から「特級日本語会話」の学習者の成績に影響を与える要因を探る

陳姿菁

開南大学応用日本語学科・応用中国語学科／准教授

要 旨

本研究の目的は、「特級日本語会話」の学習者を対象に、成績に影響を及ぼす要因を考察することである。日本語の会話授業で実施した学習者の自己評価と教師の評価、学期末のメタ認知及び学習態度のアンケート調査を通じて、学習者の成績に影響を及ぼす要因を考察した。結果として、会話のタスクの難易度は学習者の自己評価に影響を及ぼす可能性が示唆された。全体の傾向においてメタ認知の調査では成績と正の相関があり、学習態度の調査では半分の項目において成績と正の相関が見られた。またメタ認知と学習態度のクラスター分析で得られた結果から、メタ認知では2人、学習者態度では1人の学習者を除き、偏差値の高いグループと偏差値の低いグループに分類された。

キーワード：自己評価、成績、偏差値、メタ認知能力、学習態度

Exploring Factors Affecting Learners' Performance Based on Metacognition and Learners' Attitudes: Focusing on Learners of "Special-Grade Japanese Conversation"

Chen, Tzu-ching

Associate Professor/ Kainan University, Department of Applied Japanese,
joint appointment with Department of Applied Chinese

Abstract

This study was conducted to examine the factors affecting learners' performance in the "Special-Grade Japanese Conversation" class. The results were compared with the results of self-assessment, teacher assessment, and metacognitive and learning attitude questionnaires which were administered at the end of the semester. It was found that the difficulty level of the conversation tasks may affect self-assessment. In addition, metacognition was largely correlated with achievement, and half of the items on the learning attitudes questionnaire were positively correlated with learning achievement. The results of the cluster analysis of metacognition and learning attitudes showed that except for the two learners in metacognition and the one learner in learning attitudes, the cluster could be classified as high and low deviation.

Keywords: self-assessment, achievement, deviation, metacognition, learning attitude

1. はじめに

グローバル化や情報化の急激な進展に伴い、社会はめまぐるしく変化し続けている。このような社会情勢の中、複雑化する様々な課題に対応できる人材が求められるようになってきた。教育界においても、このような要請に対応するため、自立した学習者の育成が重要課題として認識されるようになってきている。自立学習は一般的に、目標設定、学習ストラテジーの使用、自己モニタリング、自己評価などの要素から構成されると考えられている。中でも、自己評価はメタ認知能力の一部と考えられており、メタ認知能力と成績の関連性は広く認められている。また、学習態度も学習成果を測定する観点の一つであるとされる(長坂 2012)。そこで、本研究は学習者の自己評価と教師評価の比較並びに、メタ認知能力と学習態度の観点を通じて、成績に影響を及ぼす要因の手がかりを考察する。

2. 先行研究

2.1 自己評価と成績

自己評価と成績に関する研究は少なくないが、その多くが自己評価と成績の間に相関性は認めつつも、さほど高くないと報告している。(Mabe & West 1982; Hansford & Hattie 1982; Dunning, Heath, & Suls 2004 など)。Mabe & West (1982) は、自己評価と客観的評価をメタ分析したところ、 $r=.29$ という弱い正の相関結果が得られた。Hansford & Hattie (1982) の研究では、自己評価と実際の成績の平均相関は約 .21 であった。Dunning, Heath, & Suls (2004) のレビュー論文では、自己評価の精度が高くない理由を二つ指摘している。第一に、正確な評価に必要なすべての情報を保有していないこと、第二に、持っている有用な情報を軽視したり、疎かにしたりすることである。

異なる学習段階における学習者の自己評価と学力の関係について分析した学者もいる。米田ら (2013) は、日本人の小学生から大学生を対象に、CEFR の Can-do リストによる自己評価と CEFR に直

結したケンブリッジ英検 YLE の読解と作文のテストを用いて自己評価と英語力についての相関を検証した。結果として、年齢、学力共に（小学校・中学校・高校・大学）自己評価に対してある一定の影響が認められるが、その影響は学力の方がより強いことが確認された。作文は読解と比較して自己評価の過小評価率がやや高かったが、学力のレベルからみると、読解と作文の自己評価の結果はほぼ同じ傾向であると報告されている。また、年齢や学力が上がるにつれ、自己評価とテストの結果が一致、もしくは自己評価を過小評価する率が高くなることが分かった。

ベネッセ総合教育研究所が実施した第3回基礎学習調査の一連の報告（2001a、2001b、2001c）では、学習の段階別に教科の成績における自己評価の調査を行った。小学校学力階層が「下位」の45.0%の学生は、自分の成績を過大評価していることが分かった。中学生の成績の自己評価と学力階層の関連は極めて強く、特に数学は英語や国語と比較してその傾向が顕著であったと報告されている。高校の調査では、自己評価と学力偏差値の相関が認められたが、完全に一致しているわけではなかった。上位と中上位ランク校で相関が高く、中下位と下位ランク校では相関性が低い傾向があると報告されている。

台湾人を対象にした研究として、国立台湾師範大学の学生130名に対して調査を行った張（1991）が挙げられる。結果として、自己効力、内在価値、ストラテジー、自己調整と成績及び自己予測には相関性があり、認知スタイルに対しては相関性が認められなかった。予測得点が高いグループと低いグループにおいて、認知スタイルの差異はないが、動機と自己調整には差異があった。予測が正しいグループと正しくないグループには、学生の認知スタイル、動機と自己調整に差異がなく、成績には差異が見られた。

陳（2016）は日本語の会話活動前後に記入した自己評価と教師による評価との差異を考察した。結果として、偏差値が比較的高い学習者では、評価は概ね教師より低めであり、偏差値が比較的低い学

習者では、評価は教師より高めの上その間にはばらつきがあったが、その要因については言及していない。

2.2 メタ認知能力尺度

1970年代以降、心理学の分野ではメタ認知能力の概念が注目され、メタ認知能力尺度の開発を試みる研究が多く現れた（Schraw & Dennison, 1994; 懸田ら 2007; 吉野ら 2008; 阿部ら 2010; 丹羽ら 2018, 2019 など）。

学習場面で知られている尺度として Schraw & Dennison（1994）が挙げられる。Schraw & Dennison（1994）はメタ認知能力を知識的な側面と行動的な側面に分類し、さらに知識的側面を「宣言的知識（declarative knowledge）」「手続きの知識（procedural knowledge）」「条件の知識（conditional knowledge）」、行動的側面として「プランニング（planning）」「情報管理方略（information management strategies）」「モニタリング（monitoring）」「修正方略（debugging strategies）」「学習評価（evaluation）」の計 8 個の下位尺度に分け、計 52 項目の尺度を開発した。

懸田ら（2007）はメタ認知能力をメタ認知知識（知識的側面）とメタ認知活動（活動的側面）に分類し、知識的側面を「人に関する知識」、「課題に関する知識」、「方略に関する知識」、活動的側面を「メタ認知モニタリング」、「メタ認知コントロール」に下位分類し、計 40 問の尺度を作成した。結果として説明率や信頼性係数はそれほど高くなかった。そのため、吉野ら（2008）は尺度を改良し、知識的側面に 23 問、活動的側面に 24 問、計 47 問の尺度を試みた。

阿部ら（2010）は 19–47 歳の日本人大学生を対象に Schraw & Dennison（1994）が開発したメタ認知能力尺度の日本語版を調査し、吉野ら（2008）が開発した尺度よりも信頼性が高く、成人のメタ認知能力測定に適応可能な尺度の存在を報告した。

丹羽ら（2018）も Schraw & Dennison（1994）が開発した 52 問のメタ認知能力尺度を日本語訳し、大学初年次学生のメタ認知能力を測定した。因子分析で 5 因子を抽出し、情報基礎科目における学習

活動、成果との相関を調査した。結果として、知識因子「学習の促進要因の知識」及び行動因子「理解難の際の調整」と学習活動・成果（総合点、定期試験、課題採点）との間には弱い正の相関があったと報告している。

丹羽ら（2019）はさらに Schraw & Dennison（1994）が開発した邦訳を原著者へのヒヤリング結果を踏まえた上で改訳し、「条件の知識」と「修正の方略」の尺度に3問ずつ追加し、計58問の尺度を作成した。結果として、改訳前と比べて測定結果に改善が見られた。本研究では欧米とアジアの学生の学習観や学習習慣が異なるため、日本の大学の学び場面を想定して改訳し作成した丹羽ら（2019）の尺度が同じくアジア文化圏の台湾に適していると考え、丹羽ら（2019）の尺度を用いて¹調査を行うことにする。

3. 研究対象及び方法

本研究は大学で日本語を専攻する学生を対象とする。実施の内容及び流れは下記の通りである。

対象：大学日本語学科4年生

授業：特級日本語会話（下）²

時間：週2時間

期間：2020年2月-2020年7月

人数：28人

教材：『学ぼう！にほんご 中級』

学習目標：既習語彙や表現で自分の意見を表すことができる。

¹ 著者から使用許可を得ている。

² 「特級日本語会話」は4年生の授業科目で、1年生の「初級日本語会話」、2年生の「中級日本語会話」、3年生の「上級日本語会話」と区別するために付けられた科目名である。

表 1 教科書の内容及び学習項目、タスク

課	タイトル	学習項目	タスク
24	収入の面からいうと、OL をしていたときよりも苦しいです。	～ことから／～を通じて／～をきっかけにして／～からいうと／～せいで	アナウンス／「～きっかけ」
25	やめようか続けようか決めかねていました。	～ざるを得ない／～かねる／～ようがない／～あまり／～がたい	「台湾語や客家語を習う必要があるか？」

学科規定の教材以外に、学習者の生活や最近の社会問題に関連するタスクを設けた。今回の調査期間では、3つのタスクを行ったが、そのうちのアナウンスというタスクは他の2つの活動と評価内容が異なるため、紙幅の関係上今回は同じ評価内容の「～きっかけ」と「台湾語や客家語を習う必要があると思いますか？」を分析対象とした。

会話の授業ではインターアクションが重要だが、当時は新型コロナが世界中に蔓延し、台湾でも学内で感染者が出た時期でもあり、安全性を考慮して、ペアワークなどの活動を大幅に調整する必要があった。従って、上記の2つのタスクは個人でPPTに録音をはめ込んで自分の意見を発表する形式にした。

例えば、「～きっかけ」の場合、L24の本文に関する内容の聴解、語彙、文法の学習項目を終え、会話の応用練習を行った後に、学習者に自分の「～きっかけ」を例にPPTで説明をしてもらった。「～きっかけ」の内容をPPTで作成し、音声ファイルを埋め込んだものである。これは近距離の会話活動を控えるための折衷案として考案したもので、PPTは音声ファイルを埋め込むことが可能なことと、学習者のプレゼンスキルの向上を期待し、この方法を採用した。タスクの実施及び調査の流れは図1の通りである。

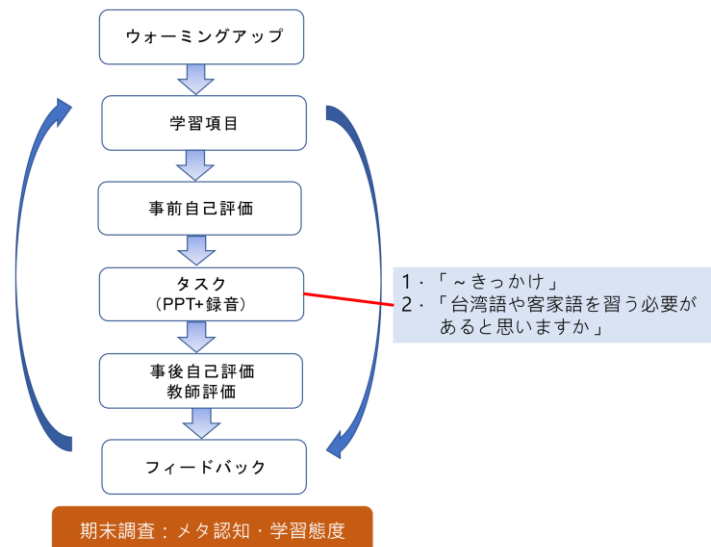


図1 授業及び調査の流れ

学習者に評価の基準を事前に把握させるため、タスク前に自己評価（事前自己評価）を実施した。タスク終了後、つまり PPT を提出した後に再度、事後自己評価を実施した³。教師も同じ評価表で学習者のタスクを評価した。事前自己評価、事後自己評価、教師評価は同じループリック表を用いた。ループリック表は「タスクの表現」「オーディエンスへの配慮」「発音・リズム・流暢度」「語句の表現」の4つの側面に分け、4段階尺度とした。

³ 本研究が分析対象とする自己評価は表2の評価表の結果である。

表 2 評価表（日本語版）

	10 とても良い	7 良い	4 あともう少し	1 頑張れ
「タスクの表現」×3	ロジックが非常に明瞭で、例えば前提を明示してから主張、理由、根拠などを述べる。主張と根拠は筋が通っていて、全体発表の焦点や趣旨が非常に明確かつ理解しやすいものである。	ロジックが明瞭で、例えば前提を明示してから主張、理由や根拠などを述べる。構造的には不明瞭であったり、かけたりしているが、主張と根拠の筋が理解できるもので、全体発表の焦点や趣旨がある程度明白かつ理解しやすいものである。	ロジックはまずまずだが、構造的にははっきりしていない。例えば、前提を示していないかったり、主張、理由や根拠にはロジック性がなく、オーディエンスは自分で組み直して理解する必要がある。	ロジックが混乱していて、全体の発表の焦点や趣旨が理解し難い。
オーディエンスへの配慮×3	表現方法や説明などはオーディエンスへの配慮があり、例えば、挨拶や反問、オーディエンスの注意を喚起する言葉や語句を巧みにこなし、PPTの素材選びがオーディエンスを惹きつけることができ、時間の配分がルールに従って	表現方法や説明などはある程度オーディエンスへの配慮があり、例えば、挨拶や反問、オーディエンスの注意を喚起する言葉や語句をたまに使い、PPTの素材選びがそこそこ適宜で、時間の配分が長かったり、短かったりするなど。	表現方法や説明などはオーディエンスへの配慮があまりない、例えば、挨拶や反問、オーディエンスの注意を喚起する言葉や語句を使っていない。PPTの素材選びとトピックがあまり合わない。時間の配分が長かったり、短かったり	オーディエンスへの配慮が欠如しており、評価し難い。

	いるなど。		するなど、オーディエンスが自分で注意して聞く必要がある。	
「発音・リズム・流暢度」 ×2	適切な発音、区切り及びイントネーションで自然にもしくは流暢に生き生きした述べ方ができる。	そこそこ適切な発音、区切り及びイントネーションでそこそこに流暢に述べることができるが、たまに不適切な間がある。	ある程度識別可能な発音及び単調なイントネーションでゆっくり述べることができるが、時々不適切な間がある。	限られた言葉や文しか言えず、発音、リズム、流暢度などの判断はし難い。
「語句の表現」×2	適切な日本語の話し言葉（適切な言い方、文法、普通体、「です/ます」体などを含む）を使うことができる。間違いがあれば自己修正できる。	たまに中国語式の日本語があるが、適切な日本語の話し言葉（適切な言い方、文法、普通体、「です/ます」体などを含む）を大体使うことができる。	ある程度適切な日本語の話し言葉（適切な言い方、文法、普通体、「です/ます」体などを含む）を使うことができる。間違いがよく見られる。	限られた語句しか言えず、適切な日本語の話し言葉（適切な言い方、文法、普通体、「です/ます」体などを含む）であるかどうか判断し難い。

4. 結果及び考察

4.1 学習者の事後自己評価と教師評価の関係

「～きっかけ」と「台湾語や客家語を習う必要があると思いますか？」の2つのタスクの学習者事後自己評価と教師評価の相関係数の比較は以下の通りである。人数の関係で R の 4.1.0 バージョンでノンパラメトリックのスピアマンの順位相関係数（Spearman's rank correlation coefficient）を用いて計算した（以下同）。

表 3 学習者事後自己評価と教師評価の相関係数

	「～きっかけ」	「台湾語や客家語を習う必要があると思いますか？」
全体	.72	.31
偏差値（高）	.44	-.06
偏差値（低）	-.01	-.22

陳（2016）の調査では会話活動前後に記入した自己評価と教師による評価との差異を考察した。結果として、偏差値が比較的高い学習者では、教師評価と強い正の相関が見られ、偏差値が比較的低い学習者では、教師評価と強い負の相関があったと報告されている。

本研究の2つのタスクでは全体の傾向として、学習者の自己評価と教師評価は正の相関が見られた。しかし、偏差値の高低に分けて⁴みるとタスクによって異なる結果となった。「～きっかけ」というタスクにおいて、偏差値の高い学習者の自己評価は、教師評価とかなり強い正の相関性があり、偏差値の低い学習者の自己評価は、教師評価とほとんど相関性は認められなかった。しかしながら、「台湾語や客家語を習う必要があると思いますか？」というタスクにおいては、偏差値の高い学習者の自己評価と教師評価の間に、ほとんど相関性が認められず、偏差値の低い学習者の自己評価と教師評価の間に、弱い負の相関が認められた。

さらに、2つのタスクの学習者の自己評価と教師評価、偏差値の高い学習者と偏差値の低い学習者の自己評価に関する有意差を調べたところ、「台湾語や客家語を習う必要があると思いますか？」では偏差値の高い学習者と低い学習者の自己評価には有意差が認められた（マン・ホイットニーのU検定、 $p\text{-value}=.018$ ）。

⁴ 調査に協力してくれた学習者は23名である。学期の成績で偏差値を求めた。偏差値50以上を偏差値の高いグループ（11人）、50以下は偏差値の低いグループ（12人）に分けた。

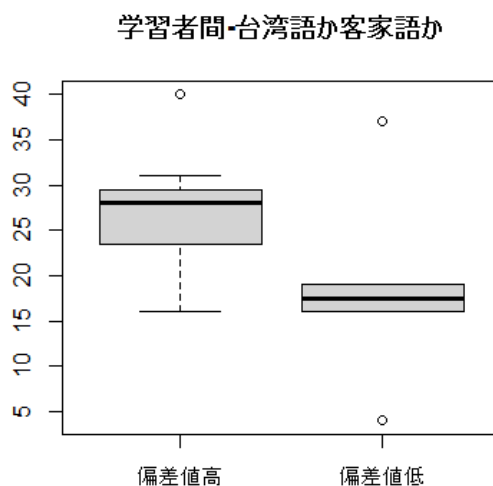


図2 学習者間自己評価有意差

「～きっかけ」というタスクは学習者自身の経験に基づいた内容であり、具体性が高い。一方、「台湾語や客家語を習う必要があると思いますか？」というタスクは社会に関する議題で、抽象度が高く、学習者にとっても難度の高い内容だと推測される。タスク内容の難易度が自己評価に影響を及ぼした可能性が示唆されるが、この点はさらなる調査を重ねる必要がある。今回は期末にメタ認知能力及び学習態度のアンケートの調査を行い、考察を加えた。以下では、メタ認知能力及び学習態度の調査結果を考察する。

4.2 学習者のメタ認知能力と成績との相関関係

本研究では丹羽ら（2019）の尺度のうち、特に自己評価に関するモニタリング（monitoring）、修正方略（debugging strategies）、学習評価（evaluation）の21項目を中国語に訳し、その訳の妥当性を専門家に評価してもらった。21問のCronbachの α 係数は.93で、内的整合性の高い尺度と言える。回収した有効部数は22部であり、学習者のメタ認知能力と学習の成績の相関は次の通りである。

表 4 学習者のメタ認知能力と成績の相関

	M	DS	E
全体	.29	.32	.33
偏差値（高）	-.26	-.01	.25
偏差値（低）	.07	-.18	-.11

M : monitoring DS : debugging strategies

E : evaluation of learning

全体の傾向は正の相関が見られたが、偏差値の高低に分けてみると、偏差値の高い学習者においてモニタリング（monitoring）では弱い負の相関がみられ、学習評価（evaluation）では弱い正の相関が見られた。

偏差値の高いグループと低いグループの平均を比較すると、以下のようになる。

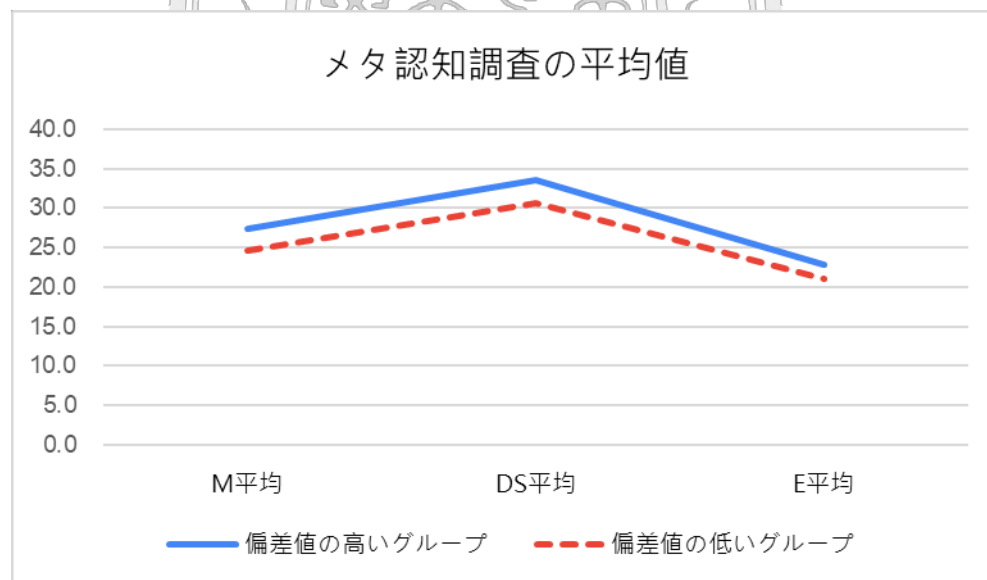


図 3 メタ認知調査の平均値

平均値で見ると偏差値の高い学習者は偏差値の低い学習者より平均値が高いのが分かる。

メタ認知の調査結果を用いてクラスター分析（ward 法）で示すと以下の通りである。

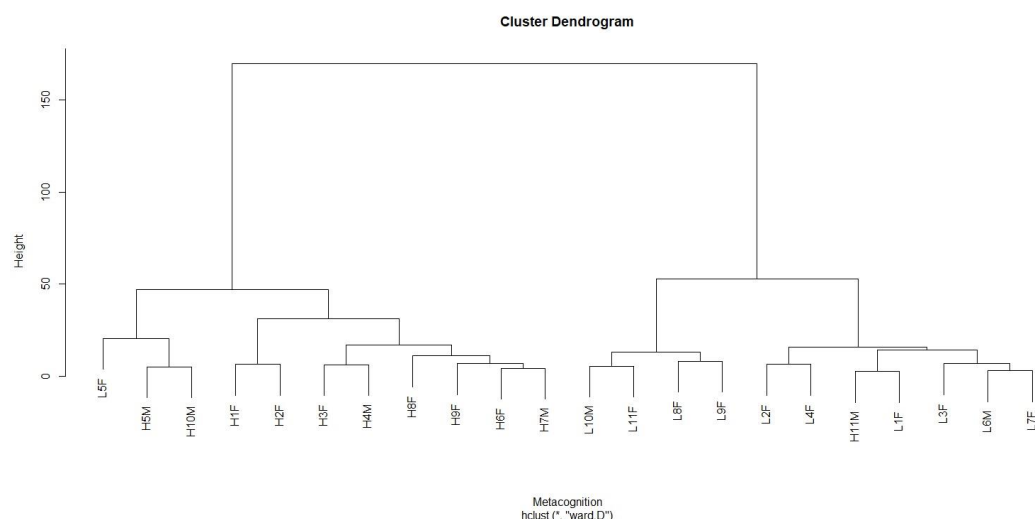


図 4 メタ認知のクラスター分析⁵

図 4 で分かるのは、偏差値の低い L5F は偏差値の高い学習者と同じ傾向、偏差値の高い H11M は偏差値の低い学習者と同じ傾向が見られた。

4.3 学習者の学習態度と成績の関係

張（2007）は学習態度には認知、感情、行為の 3 つの側面があると指摘している。本研究は劉（2011）のまとめた学習態度と筆者が実際に観察した結果を基に 6 項目 5 段階のアンケートを作成した。Cronbach の α 係数は .86 で内的整合性が高く、日本語学習に対する学習態度を反映していると言える。回収した有効部数は 21 部であり、各項目と成績の結果は以下の通りである。

⁵ H: 偏差値が高い、L: 偏差値が低い、M: 男性、F: 女性、数字: 通し番号

表 5 学習者の学習態度の質問項目

No.	項目
1	私は授業での発言を楽しんでいる。
2	クラスメートと日本語で討論することができたら嬉しい。
3	分からないことがあったら、先生に聞く。
4	授業中、日本語で表現したい。
5	習った日本語を異なるトピックに応用するのが好き。
6	会話、発表、パフォーマンスなど異なる口頭表現に挑戦することを期待している。

表 6 学習者の学習態度と成績の相関関係

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
全体	.07	.36	.17	.56	.19	.29
偏差値 (高)	.05	.29	-.33	.03	.14	-.13
偏差値 (低)	-.50	.00	-.50	.09	-.01	.12

全体の傾向として、Q4（授業中、日本語で表現したい）では成績と正の相関が認められ、Q2（クラスメートと日本語で討論することができたら嬉しい）と Q6（会話、発表、パフォーマンスなど異なる口頭表現に挑戦することを期待している）では成績と弱い正の相関が認められた。他の項目に関しては成績との相関性は認められなかった。偏差値でみると、偏差値の高い学習者では Q2 に弱い正の相関が見られ、Q3（分からないことがあったら、先生に聞く）において弱い負の相関が見られた。偏差値の低い学習者では Q1（私は授業での発言を楽しんでいる）と Q3（分からないことがあったら、先生に聞く）に負の相関が認められた。

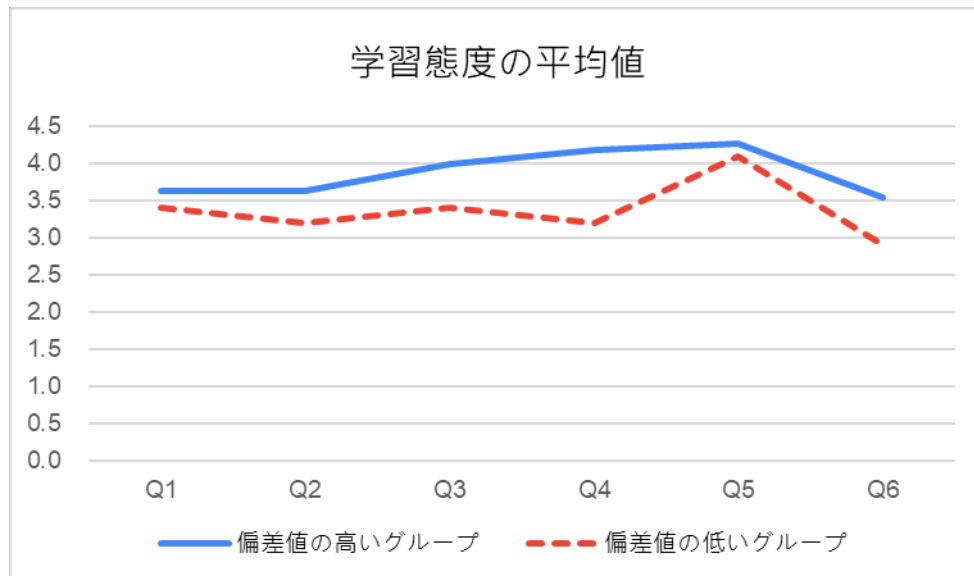


図 5 学習態度の平均値

平均値で見ると偏差値の高い学習者は偏差値の低い学習者よりも平均値が高い。そこで、R でノンパラメトリックのマン・ホイットニーの U 検定を用いて有意差を検定した結果、Q4 において有意差が認められた。

表 7 学習者の学習態度—偏差値高低の有意差

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
p 値	.56	.26	.08	.00*	.48	.15

* $p < .05$

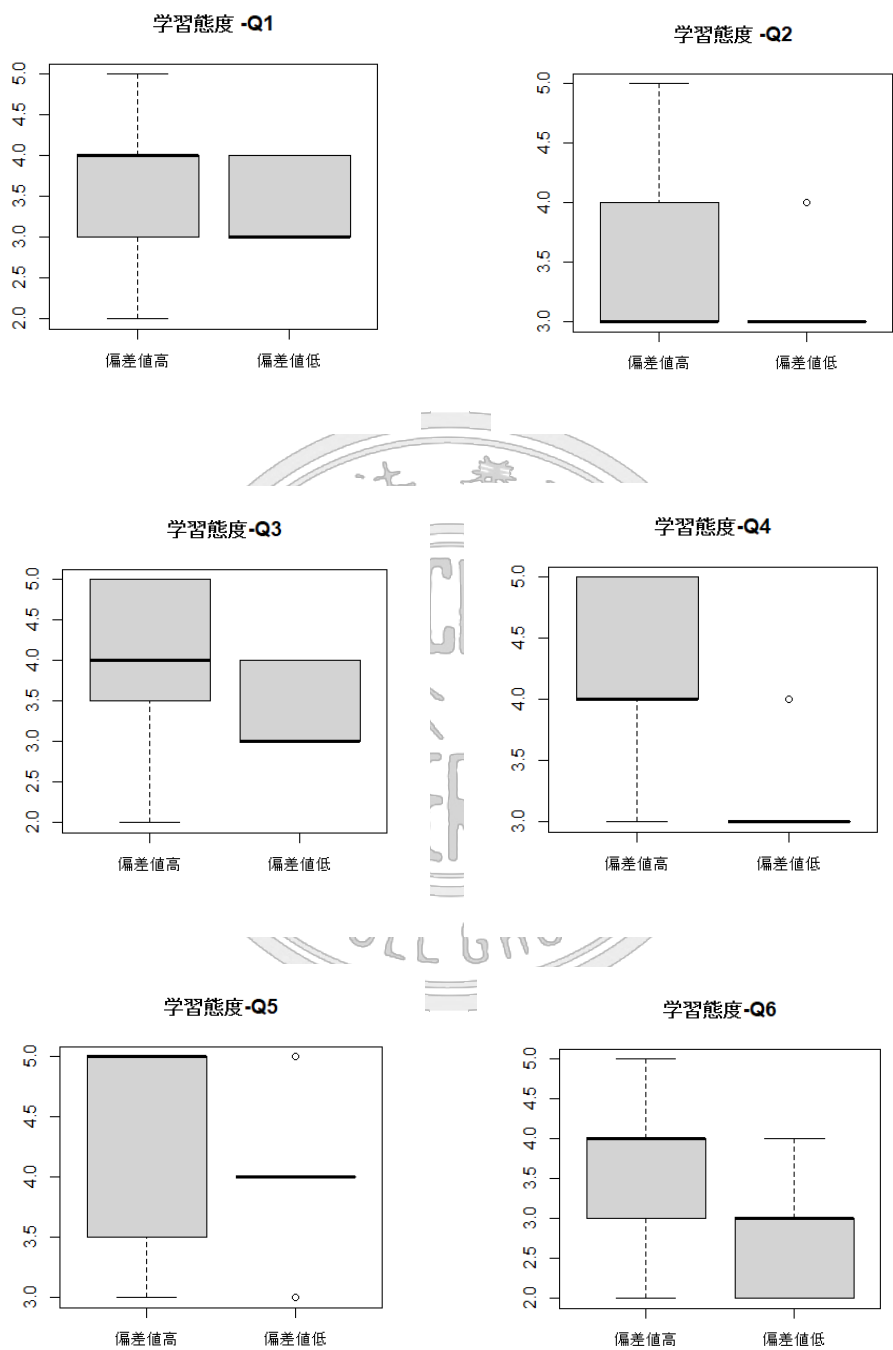


図 6 学習態度の有意差検定結果

学習態度の調査結果を R によるクラスター分析（ward 法）で示すと以下の通りである。

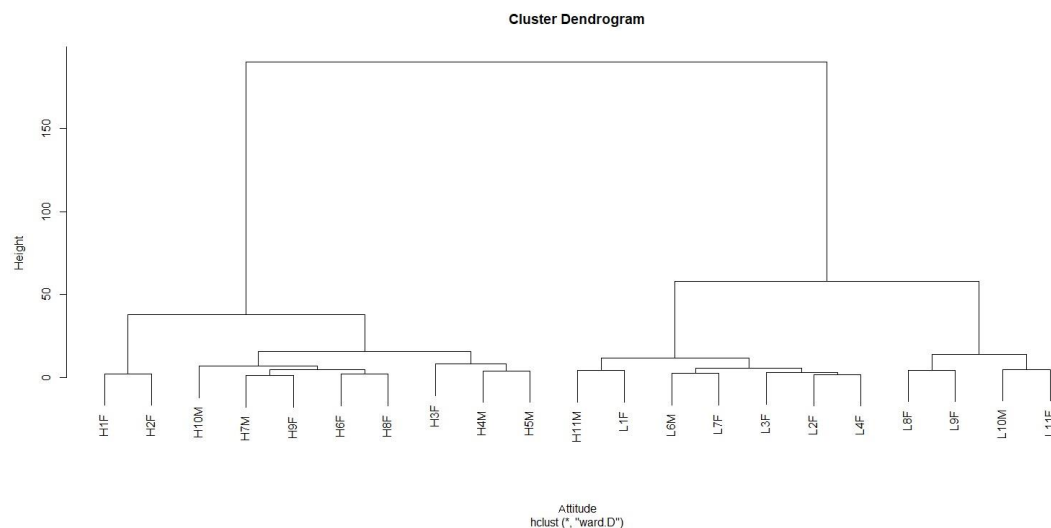


図 7 学習態度のクラスター分析

図 7 から、H11M の学習者以外は偏差値の高いグループと偏差値の低いグループに概ね二分されることが分かる。

偏差値の高い H11M は、メタ認知及び学習態度において、偏差値の低いグループと同じ傾向があるのは興味深い。今回はフォローアップインタビューを行うことができなかったが、今後は質的分析手法も組み合わせて調査を重ねる必要性を感じた。

5. 終わりに及び今後の課題

本研究は大学 4 年次の「特級日本語会話」の（1）学習者の自己評価と教師評価の相関関係、（2）メタ認知能力と成績の相関関係、（3）学習態度と成績の関係を分析した。

（1）に関して、偏差値の高低に分けてみるとタスクによって異なる結果となった。「～きっかけ」のタスクでは、先行研究と同じ傾向が認められ、偏差値の高い学習者の自己評価は教師評価と正の相

関性があり、偏差値の低い学習者の自己評価は教師評価と相関性が認められなかった。しかしながら、「台湾語や客家語を習う必要があると思いますか？」というタスクでは、偏差値の高い学習者の自己評価と教師評価には相関性が認められず、偏差値の低い学習者の自己評価と教師評価には、弱い負の相関が見られた。偏差値の高い学習者と偏差値の低い学習者の自己評価の有意差を求めたところ、「台湾語や客家語を習う必要があると思いますか？」では両者に有意差が認められた。先述した通り、2つのタスクには難易度に差があるため、このような結果になったと推測される。

(2) のメタ認知と成績の関係において、全体の傾向は正の相関が見られた。偏差値の高低に分けてみると偏差値の高い学習者がモニタリング (monitoring) に関して弱い負の相関がみられ、学習評価 (evaluation) は弱い正の相関が見られた。

(3) 学習態度と成績において、全体の結果では Q4 (授業中、日本語で表現したい) は正の相関、Q2 (クラスメートと日本語で討論することができたら嬉しい) と、Q6 (会話、発表、パフォーマンスなど異なる口頭表現に挑戦することを期待している) は弱い正の相関が見られた。偏差値の高低に分けてみると、偏差値の高い学習者は Q2 において弱い正の相関、Q3 (分からないことがあったら、先生に聞く) において弱い負の相関が見られた。対して、偏差値の低い学習者は Q1 (私は授業での発言を楽しんでいる) と Q3 (分からないことがあったら、先生に聞く) において負の相関が見られた。学習態度の 6 項目において偏差値の高い学習者と偏差値の低い学習者の間で有意差の有無を求めたところ、Q4 のみ有意差が認められた。

さらに、メタ認知と学習態度の調査結果に関してクラスター分析を行った。結果として、いずれにおいても偏差値の高い学習者のグループと偏差値の低い学習者のグループに二分された。しかし、一部例外があった。メタ認知のクラスター分析結果では偏差値の低い L5F は偏差値の高い学習者と同じグループに分類され、偏差値の高い H11M は偏差値の低い学習者と同じグループに分類される結果と

なった。また、学習態度のクラスター分析の結果では偏差値の高い H11M は偏差値の低い学習者と同じグループに分類される結果となった。今回は定量の検定にとどまっているが、上記のような現象について、今後は質的分析を取り入れて検討していきたいと思う。

なお、最後に今回の調査結果は本研究の対象クラスを越えて一般化できるものではない上、語学クラスの少人数制による母集団の制約があるため、結果の妥当性に関しては今後更に継続的な測定及び分析を重ねていく必要があることを言及しておく。

参考文献

(一) 日本語

阿部真美子，井田政則（2010）「成人用メタ認知尺度の作成の試み --Metacognitive Awareness Inventory を用いて」『立正大学心理学研究年報』1， pp.23-34

懸田孝一，宮崎拓弥，吉野巖，浅村亮彦（2007）「メタ認知尺度開発のための予備的研究」『北海道教育大学紀要 教育科学編』58（1）， pp.279-293

陳姿菁（2016）「自己評価を用いた会話活動の可能性—第二外国語としての日本語授業を例に—」『台湾日本語文学報』， 40， pp.257-278

長坂祐二（2012）「『学習態度』に関する学習成果測定の試み～メタ認知の視点からの分析～」『山口県立大学学術情報』5， pp.21-27

丹羽量久，山地弘起，バーニック ピーター ジョン（2018）「成人用メタ認知尺度 Metacognitive Awareness Inventory の邦訳と活用—大学初年次学生のメタ認知と情報基礎科目における学習活動との関係—」『情報コミュニケーション学会研究報告』， 15（3）， pp.39-46

丹羽量久，山地弘起，バーニック ピーター ジョン（2019）「成人用メタ認知尺度の改善と大学初年次学生を対象とした測定」『教育

- システム情報学会研究報告』, 33 (6) ,pp.101-108
- ベネッセ総合教育研究所 (2001a). 第3回学習基本調査 報告書・高校生版, <https://www.crn.or.jp/LIBRARY/GAKUSHU/KOU.HTM>, 2022年11月6日閲覧
- ベネッセ総合教育研究所 (2001b). 第3回学習基本調査 報告書・中学生版, <https://www.crn.or.jp/LIBRARY/GAKUSHU/CYU.HTM>, 2022年11月6日閲覧
- ベネッセ総合教育研究所 (2001c). 第3回学習基本調査 報告書・小学生版, <https://www.crn.or.jp/LIBRARY/GAKUSHU/SYOU.HTM>, 2022年11月6日閲覧
- 吉野巖, 懸田孝一, 宮崎拓弥, 浅村亮彦 (2008) 「成人を対象とする新しいメタ認知尺度の開発」『北海道教育大学紀要 教育科学編』59 (1), pp.265-274
- 米田佐紀子, 細川真衣, 西村洋一, 物井尚子 (2013) 「小・中・高・大学生の自己評価と英語力に関する研究—CEFRに基づく Can Do リストとケンブリッジ英検模試を用いて—」『中部地区英語教育学会紀要』42, pp.131-138

(二) 中国語

- 張景媛 (1991) 〈大學生認知風格、動機與自我調整因素、後設認知與學業成績關係之研究〉, 《教育心理學報》24, pp.145 - 161
- 張春興 (2007) 《教育心理學—三化取向的理論與實踐》東華書局
- 劉麗玉 (2011) 《在台外籍生華語學習之學習動機、學習適應與學習滿意關係之研究》國立屏東教育大學華語文教學碩士學位學程碩士論文, 屏東縣, <https://hdl.handle.net/11296/623r8n>, 2022年11月6日閲覧

(三) 英語

- Dunning, D., Heath, C. and Suls, J.M. (2004) Flawed Self-Assessment: Implications for Health, Education, and the Workplace.

Psychological Science in the Public Interest, 5, pp.69-106

Hansford, B.C., Hattie, J.A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52, pp.123-142

Mabe, P. A., & West, S. G. (1982). Validity of self-evaluation of ability: A review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 67(3), pp.280-296

Schraw, G. & Dennison, R.S., (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, pp.460-475

< 付記 >

本研究は 2020 年に「109 年科技部人文社會科學研究中心補助青年學者暨跨領域研究學術輔導與諮詢」の助成を受けた「大學生自我評量設計及認知能力之分析—以語言課程為中心」(MOST107-2420-H-002-007-MY3-Y10907) の研究成果の一部である。調査票の中国語訳及び自己評価表に関して貴重な意見を賜った国立台湾師範大学の陳柏熹先生に深謝の意を表する。

付録一

メタ認知の調査票 (中国語訳)

1. 我會定期問自己是否達成學習目標。	M
2. 我在回答問題前，會多思考幾種可能的答案或作法。	M
3. 考完試後能知道自己考得怎麼樣。	E
4. 如果有不懂的，自己會主動查。	DS
5. 回答問題時，我會問自己是否有考慮到各種可能性。	M
6. 學習任務完成後，我會問自己有沒有更簡單的方法。	E
7. 思考混亂的時候，我會再想想是否有理解錯誤。	DS
8. 我會反覆問自己，是否已經了解各概念之間重要的關聯。	M
9. 學習後，我會歸納學習的內容。	E

10.如果有不懂的，我會尋求別人的幫忙。	DS
11.我在學習的時，會思考自己的學習方法是不是有用。	M
12.如果無法順利回答問題時，我會從頭很仔細的重來一次。	DS
13.我發現自己常會停下來檢視自己是否理解問題或概念。	M
14.學習結束後，我會問自己是否達成自己設定的學習目標。	E
15.回答問題後，我會問自己是否有考慮到自己能想到的所有可能性。	E
16.無法理解的時候，我會嘗試其他方法。	DS
17.當我感到有疑問的時候，我會重新評估自己的想法。	DS
18.在學習新的事物時，我會問自己理解到什麼程度。	M
19.學習任務完成後，我會問自己是否已經盡力了。	E
20.有新的學習內容而不太能理解時，我會停下來且重新思考。	DS
21.無法理解時，我會停下來重來一次。	DS

付録二

学習態度の調査票（中国語版）

1.我很享受上課時的發言。
2.如果有機會跟同學用日文討論，會覺得很開心。
3.有不懂的問題，我會詢問老師。
4.上課期間我很希望能夠用日語來表達。
5.我喜歡用學過的日語應用在不同的主題的表達上。
6.我期待挑戰不同的口語表達模式，如對話，發表，表演等等。