

日文系學生的閱讀焦慮與閱讀策略

羅濟立

東吳大學日本語文學系 教授

摘要

本稿的目的是透過問卷調查，分析日文系學生日語閱讀過程中的焦慮狀況，探討讓他們感到焦慮的原因，並且調查閱讀策略使用情況，深入分析閱讀焦慮以及閱讀策略之間的相關性。本研究主要的發現有：閱讀焦慮抽出 6 個因素，閱讀策略抽出 10 個因素，不同屬性的學生在部分閱讀焦慮或策略的維度上存有顯著差異，而研究也指出閱讀焦慮和閱讀策略呈現正相關或負相關的維度。依據本研究分析結果，具體提出降低或消除日語閱讀焦慮的方法、策略，促進台灣日語閱讀教學的發展，並為提升日文系學生的日語閱讀理解能力提供一定的實踐意義和指導方法。

關鍵詞：日文系學生、閱讀焦慮、閱讀策略、閱讀理解能力、基礎統計

受理日期:2022 年 02 月 23 日

通過日期:2022 年 05 月 13 日

DOI: 10.29758/TWRYJYSB.202206_(38).0004

Correlation Study on Japanese Language Majoring Students' Reading anxiety and Reading Strategies

LUO JiLi

Professor, Department of Japanese Language and Culture, Soochow University

Abstract

The purpose of this paper is to analyze reading anxiety on Japanese language majoring students through a questionnaire, to explore the reasons for their anxiety, and to investigate the use of reading strategies and to analyze the correlation between reading anxiety and reading strategies. The main findings of this study were that 6 factors were identified for reading anxiety and 10 factors were identified for reading strategies, and students from different backgrounds showed significant differences in some of the dimensions of reading anxiety or strategies, and the study also indicated that reading anxiety and reading strategies were either currently or negatively correlated. Based on the results of this study, we propose specific methods and strategies to reduce or eliminate reading anxiety in Japanese in order to promote the development of Japanese reading instruction in Taiwan and to provide practical implications and guidance for improving Japanese reading comprehension skills of Japanese students.

Keywords: Japanese language majoring students, reading anxiety, reading strategies, reading comprehension, statistical analysis

日本語文学科生の読解不安について —読解ストラテジーとの関連を中心に—

羅濟立

東呉大学日本語文学科 教授

要旨

本稿の目的は、台湾の日本語文学科生の読解への不安と読解ストラテジーの使用状況をアンケートで調査し、読解不安と読解ストラテジーの相関関係を分析することである。その結果、読解不安について6因子、読解ストラテジーについて10因子が抽出され、読解不安または読解ストラテジーのいくつかの因子において、異なる属性を持つ学生間で有意差があること、読解不安と読解ストラテジーとの間に正の相関または負の相関があることが明らかになった。本研究の結果に基づき、日本語の読解不安を軽減・解消するための具体的な方法・方策を提案し、台湾における日本語読解指導の発展を促すとともに、日本語学習者の読解力向上のための実践的な示唆を提供することができる。

キーワード：日本語文学科生、読解不安、読解ストラテジー、
読解力、データ解析

日文系學生的閱讀焦慮與閱讀策略

羅濟立

東吳大學日本語文學系 教授

1. 前言

在語言的學習過程中會受到各種認知和情感方面因素影響，隨著研究領域的不斷發展，人們漸漸發現學習者的情感因素，特別是焦慮作為一種重要的情感因素之一，會對學習效果產生重大影響。例如 Krashen (1982) 認為焦慮是情感障礙的主要成分，影響著語言學習者的效率。他主張應讓學習者無壓力的學習，當學習者的語言學習狀態不佳時，不僅資訊輸入較少，即使他們理解了資訊，新知識的輸入也不會完全到達大腦中的語言習得機制。Horwitz & Young (1991) 也認為語言焦慮可能對外語的學習、記憶、運用產生負面影響，而且特別是在聽說方面。可見情感因素影響學生學習語言的能力大小，而焦慮作為情感因素之一影響學生的學習成效，教師日常應注意學生的焦慮情緒，採取應對措施以便控制學生在外語學習過程中所產生的焦慮緊張情緒。

閱讀是人們獲取知識最直接、有效的方法和途徑。它是在語言的所有分項技能中，所公認最重要的一項技能，如何提高學生的閱讀能力一直是各層級教育機關的重要課題之一。語言學家 Christine Nuttall (1991) 把閱讀看做一個編碼 (encoding) 與解碼 (decoding) 的互動過程，作者將自己想要表達的信息內容進行編碼，形成完整的語篇 (text)，之後讀者對閱讀的內容進行分析理解，即語篇解碼，從而獲得信息。換言之，閱讀就是一個對作者理解、認知的過程，也是綜合語言與思考的互動行為，讀者憑借文字性篇章與作者進行思維互動交流，結合自身的思考和語言能力，依據篇章的主題內容進行有意義、創造性的建構過程。

本研究的日語閱讀屬於外語閱讀，日語閱讀指閱讀用日語表達的內容，能夠獲取所讀內容的重要思想和意義，以及用以表達大意的語句和段落。日語能力檢定測驗（ JLPT ）的測驗內容及認證基準對「讀」的解釋如下：「 N5：能看懂以平假名、片假名或一般日常生活使用之基本漢字所書寫之固定詞句、短文及文章。N4：可看懂以基本語彙及漢字描述之貼近日常生活相關話題之文章。N3：可看懂日常生活相關內容具體之文章。能掌握報紙標題等之概要資訊。日常生活情境中所接觸難度稍高之文章經換個方式敘述，便可理解其大意。N2：能看懂報紙、雜誌所刊載之各類報導·解說、簡易評論等主旨明確之文章。能閱讀一般話題之讀物，並可理解事情的脈絡及其表達意涵。N1：可閱讀話題廣泛之報紙社論、評論等論述性較複雜及較抽象之文章，並能理解其文章結構及內容。能閱讀各種話題內容較具深度之讀物，並能理解其事情的脈絡及詳細的表達意涵。¹」也就是說讀者需要理解所讀日語內容的文字意思，也要理解內容大意以及所讀內容的隱含意義、作者的寫作目的和主要的觀點態度等。

如上所述，日語的閱讀是讀者透過日語文字來提取作者的信息並進行重組加工，此過程會涉及一系列學生個體因素、文本因素以及文化背景知識因素等複雜的生理和心理因素等行為。其中個體因素包含情感因素，也就是說焦慮作為一種情感因素，會影響閱讀策略的選擇，從而影響閱讀成效。於是，Saito;Horwitz & Garza（1999）開始關注到閱讀焦慮這種負面情緒，思考閱讀焦慮對外語習得有何影響、如何在外語習得過程中降低閱讀焦慮等。本研究將閱讀日語篇章時的焦慮，和由此引起的緊張稱為「閱讀焦慮」，本研究並認為日文系學生的閱讀焦慮的現狀調查有一定的必要性²。

¹ 新制「日本語能力試驗」測驗內容及認證基準。<http://www.jlpt.jp/>。2022年1月11日檢索。

² 本研究的「日文系學生」單純指的是北部某大學的傳統日本語文學系，不含應用日語系。兩種學系的閱讀課程安排或重視程度或許有所不同，值得探索，然而議題牽涉層面較廣，本稿暫不予討論。

另外，日語閱讀過程中，除了受情感因素影響，學生使用的日語閱讀策略也會影響日語閱讀成效。閱讀策略的運用情況是學生日語閱讀的過程和內在規律的體現，從中可以探索和分析影響閱讀策略運用的因素，以便讓學生更加善用日語閱讀策略。70年代中期以來，第二語言習得研究就開始轉向學習者主體，認同每個學習者的重要性，提倡自主學習，學習者的學習策略、學習動機等個別因素引起了人們的注意。因此，在日語教育裡，除了思考如何設定學習目標、製定教材和指導方法之外，調查日語閱讀策略也不可或缺。因為我們懷疑，作為情感因素之一，閱讀焦慮也深深影響閱讀策略的選擇使用。查閱相關文獻，筆者發現國內關於閱讀焦慮和閱讀策略相關性研究較少。因此為了減輕日文系學生的閱讀焦慮，同時增強閱讀策略意識，本研究擬探究日語閱讀焦慮和閱讀策略的相關性。我們在探討閱讀焦慮和閱讀策略的相關性之際，很有可能藉此得到在閱讀指導上有用的相關知識，將其應用在有效的課程與教學設計，來減低閱讀焦慮程度，提升學生的閱讀理解能力。

本研究認為日語閱讀的焦慮、閱讀策略都會對閱讀成效都有一定的影響，有必要研究日語的閱讀焦慮以及閱讀策略的相關性。有關台灣日文系學生的閱讀焦慮的研究，拙稿（2021）採 PAC 分析法對 4 位學生訪談，探索受訪者之個人心裡態度構造，並向日語教師端提供了有關建立「日語閱讀理解焦慮」支持系統的方向。本稿則採用量化調查法，根據問卷調查結果分析日文系學生日語閱讀的焦慮和閱讀策略的相關性。期望研究成果能為台灣日語教學提供有效的理論依據，提出相應的教學建議和意見，從而促進台灣日語教學發展，提高學生的日語整體程度。

基於以上背景，本研究採用量化分析探究日語閱讀焦慮，再以日語閱讀策略量表為研究工具，深入分析日文系學生閱讀焦慮現狀和閱讀策略的關係。本研究旨在解決以下問題：

(1) 日文系學生總體的閱讀焦慮和閱讀策略的使用情形如何？

(2) 不同屬性的日文系學生在閱讀焦慮和閱讀策略的使用上是否存在差異？如果有，存在何種差異？

(3) 閱讀焦慮程度和閱讀策略存在何種相關性？

2. 文獻探討

以下依序評述外語學習焦慮、外語閱讀焦慮、外語閱讀策略之參考文獻，末節總結其對本研究的啟示。

2.1 外語學習焦慮

在外語或第二語言學習中出現問題的焦慮被稱為「語言焦慮」或「外語學習焦慮」，亦即學習語言時產生的焦慮和緊張。Horwitz; Horwitz & Cope (1986) 認為「外語學習的焦慮」是學習語言時特有的產物，與其他的焦慮不同。此外，這種「外語學習的焦慮」是外語教室裡困擾許多學習者的常見問題，初期的研究聚焦在發話，近年則漸漸注目到關於閱讀的焦慮。Horwitz; Horwitz & Cope (1986) 設計了「FLCAS 外語課堂焦慮量表」，分為交際焦慮、考試焦慮和負評價焦慮。由於準確度高，為多數學者沿用測量外語學習焦慮程度。

Oxford (1990) 指出外語學習焦慮和平常所說的焦慮有所不同，它特指在外語學習時所產生的情感因素，強調個體害怕使用目的語從而導致焦慮，還提出程度和種類不同的焦慮，對語言學習的影響是不一樣的。雖然對這個概念的理解有所不同，總體而言語言學習焦慮特指個體在外語學習時產生焦慮情緒之一，不僅與學習者個體而且與學習環境等有關聯的情感因素，並對外語學習有一定的影響。

元田 (1999) 從「目標語言使用環境」焦慮的觀點，在舊有的「教室內焦慮」外，提出「教室外焦慮」的概念，並以留學生為對象進行調查，發現初級日語學習者在教室外感到學習焦慮的人數較多，而教

室內與教室外的焦慮兩者相關性低，必須各自尋求解決焦慮的方法。接著元田（2000）以日本國內的日語學習者為對象，製作了日語學習焦慮的量表，並探討其信度與效度，結果選出教室內的23個項目，教室外的22個焦慮項目。根據因素分析，從教室內焦慮得到了「口語練習時緊張」、「對狀況無法明確掌握的焦慮」、「對日語能力不足的焦慮（教室內）」；教室外則是「與日本人能否溝通感到焦慮」、「對日語能力不足的焦慮（教室外）」、「在公共場合感到緊張」等因素。量表的效度則根據「對人焦慮」、「對曖昧不明的承受度」、「對日語的自信」來檢視，結果顯示日語焦慮與「對人焦慮」呈現正相關，與「對曖昧不明的承受度」、「對日語的自信」呈現負相關。元田（2004）則以98名日語學習者為對象探討外語學習焦慮與自尊心之間的關係，結果發現：（A）日語焦慮與自尊心呈現負相關，（B）在與日語焦慮的關係上，「對日語的自尊心」比「整體上的自尊心」來的高，（C）比起「對自己日語能力的評價」，「在班上自己的排名」在自尊心與日語焦慮的關係上更為強烈。承此研究，元田（2005）以在日本的78名日語學習者為對象探討了日語學習焦慮與學習動機之間的關係。該研究將學習動機分成質與量的角度，並包含可能性預期的觀點。因素分析的結果發現，學習動機分為「學習日語的需求」、「對日語與日語學習的興趣」，可能性預期則可看成是「期待日語能夠進步多少」。又透過分散分析得知，感到焦慮程度最高的是，對「期待日語能進步多少」與「學習日語的需求」高但「對日語與日語學習的興趣」低的學習者。感到焦慮程度最低的則是，對「期待日語能進步多少」與「學習日語的需求」高且「對日語與日語學習的興趣」也高的學習者。

西谷·松田（2003）探討越南的日語學習者的語言學習焦慮現象。透過分散分析，回答「分組討論或是兩人分組會讓人感到緊張」的學習者焦慮度較高，而回答「喜歡分組討論或是兩人分組的活動」的人

傾向有自信用日文表達。再者「在課堂上會問任何有關日語學習的問題」、「在課堂上老師會鼓勵我」的學習者焦慮度會下降。進一步分析，在因素分析的結果中得出，語言焦慮的減輕要素有「容易理解而且實用的課程」、「有很多開口機會輕鬆愉快的課程」、「正統的教學風格」、「容易親近的老師」。在學習焦慮的要素則包括「擔心開口講日文」、「不知道能不能用日文表達而感到焦慮」、「對於學習成果的焦慮」、「在日文的學習上沒有自信」。西谷（2009）則針對了越南與中國的日文學習者，在動機、焦慮的理由、學習態度這三個觀點上進行了比較。雖然在對日文的焦慮沒有出現顯著差異，但在焦慮的理由上，中國學習者有比較積極的傾向。在動機上，越南學習者在「向內傾向」和「向外傾向」的得分較高，在「競爭志向」上，中國學習者的得分較高。

由上述研究得知，外語學習焦慮對外語學習者的成績、動機、自尊、自我效能、學習策略及心理健康都會產生不同程度的消極影響。日語學習者在不同地區都存在著不同程度、狀況的焦慮。然而，由於過去的研究普遍採用了 Horwitz; Horwits & Cope（1986）提出的外語焦慮理論以及外語課堂焦慮量表，但外語課堂焦慮量表是否能夠涵蓋外語學習所有焦慮因素，便是問題的所在。畢竟外語學習者感受到的焦慮並非都和口語有關，有些學習者在外語學習的其他方面也會產生焦慮。而且不同的外語學習環境，或是語種、教材、教授法差異頗大，理論的缺陷便顯露出來。

2.2 外語閱讀焦慮研究

Saito; Horwitz & Garza（1999）在外語學習焦慮量表（FLRAS）的基礎上，第一次提出「外語閱讀焦慮」概念，闡明外語閱讀焦慮和一般的外語焦慮既有區別又有關聯，是一個因語言而異的獨立概念。閱讀焦慮顧名思義就是閱讀時出現的焦慮情感，可將其分為高、中、

低三種程度，閱讀焦慮隨其對閱讀感知難度的增加而上升，期末成績則隨閱讀焦慮、外語焦慮的上升而下降。

Lee(1999)認為閱讀是一種獨立的活動，一般來說遇到困難會自己獨立解決，學習者往往可能視困難為自己獨有，從而引發焦慮情緒，喪失信心。學生在閱讀外語文章時，很難做到完全理解，但卻常常要求自己按照母語的標準去閱讀外語文章，理想與現實發生衝突，因而誘發焦慮。Lee(1999)認為外語閱讀會產生焦慮的原因有以下三點：其一，外語語言系統欠完整，發展尚未定型，學習者把部分注意力集中到像字詞識別等低層次的加工過程上，導致閱讀速度放慢，迫使讀者理解語篇的能力降低，連帶影響了讀者的策略使用等。其二，缺乏目標語文化知識，因而造成了閱讀上的困難。其三，外語學習是一種需要耐性與毅力的活動，然而現在的人在許多方面都很浮躁。

サグアンシー・タンヤーラット(2016)考察了泰國日語學習者的外語閱讀焦慮、外語學習焦慮和閱讀理解之間的關係。結果顯示，所有學習者的閱讀焦慮與閱讀理解之間呈負相關，而外語學習焦慮與閱讀理解之間呈正相關。此外，有些問卷項目的焦慮程度偏高，而造成閱讀困難的主要因素包括語言知識、閱讀過程和文化背景知識。按年級劃分，低年級學生更關注漢字和片假名的拼寫，而高年級學生則更關注理解力和閱讀過程。

拙稿(2021)探討台灣日文系學生閱讀理解的焦慮。該研究採用PAC分析法對摺4位台灣日文系學生進行了訪談，以探索他們是如何看待日語閱讀理解焦慮的。研究結果出現的重要相關概念要素是「閱讀理解焦慮」、「閱讀理解策略」和「從閱讀理解中獲得的成就感」。然而，該研究只調查了4個人，且為了更貼近教育現場，必須要有定量分析之佐證，並根據學習者的屬性(年級差、性別差、日語能力差等)來分析閱讀焦慮的特點。

由上述研究得知，探討外語閱讀焦慮有助於加深對外語學習焦慮及閱讀焦慮成因、本質及構造的認識，期能為外語學習焦慮以及閱讀焦慮理論提供建議。然而，目前關於日語閱讀焦慮的實證研究仍很少，台灣針對日文系學生日語閱讀焦慮進行的相關研究幾乎空白。瞭解日語閱讀焦慮不僅具有理論價值，且能指導日文系的教與學，具有積極的現實意義和啟示作用。

2.3 外語閱讀策略研究

閱讀策略是一種動態的、有意識的，是一個讀者與文本相互關係和作用的過程（Block1986）。O'Malley and Chamot（1990）指出，閱讀策略就是學習者運用不同的策略處理信息，從而提高閱讀能力以及對所獲信息的保留能力。閱讀策略既是一種描述性知識，也是一種程序性理論，描述性強調是對閱讀技巧和方法的概括以及分為不同的種類，而後者是為達到一定的閱讀目的而有意識地採取的措施方法。Hosenfeld（1977）指出，閱讀策略可以分為以下9大類：預測寫作目的、結合語境推測詞義、透過內容猜測生詞、合理利用圖像信息、根據題目做出推論、可以參考註解、採用同源詞推測、用以前的閱讀或生活中的經驗協助理解陌生詞彙、跳讀。Block（1986）根據從上到下與從下到上的外語閱讀形式，把閱讀策略分成綜合策略和局部策略。Oxford（1990）提出了外語學習策略，包括直接策略和間接策略。其中有一些對閱讀方面的策略。直接策略包括幫助學習者儲存及取回接受到新訊息的「記憶策略」、使學習者有能力使用不同方式去理解或製造新語言的「認知策略」、即使在對目標語的知識不足情況下，仍使學習者可以使用該語言的「補償策略」。間接策略包括學習者用來整合自己語言學習過程以及解決難點與問題的「後設認知策略」、包括幫助學習者調整自己的情緒、態度的「情感策略」和幫助學習者透過與他人的互動來學習的「社會策略」。

O'Malley & Chamot (1990) 根據信息加工在學習策略當中參與的程度的不同把閱讀策略分為了三個大類，具體如表 1:

表 1 O'Malley & Chamot (1990) 的閱讀策略摘要

認知策略	複述策略	重複、抄寫、做記錄、劃線
	精細加工策略	想像、口述、總結、類比
	組織策略	列提綱組織、畫草圖
後設認知策略	調節策略	調整閱讀速度、復查
	計畫策略	設置目標、瀏覽、設疑
	監視策略	自我檢查、集中注意
社會情感策略	時間管理	制定時間、設置目標
	努力管理	自我強化、堅持不懈
	他人支持	教師、朋友、小組

由上述得知，不同的學者對閱讀策略有著不同的分類，本稿主要依據 O'Malley & Chamot (1990) 和 Oxford (1990) 提出的外語閱讀策略進行日語閱讀策略構思，該分類比較全面系統，具有一定的綜合性和代表性。

在實證研究方面，Horiba (1993) 比較了美、日大學生閱讀策略的使用情況，研究結果提出了 8 種學生會採用的閱讀策略，而學生會透過理解單詞和句子的意思來推測篇章大意，對篇章的結構把握不清晰，且母語學習者對文章的篇章結構把握的比較好。另外，Mokhtari & Richard (2004) 以日語為母語的 141 名，日語為第二外語的 209 名學生為對象，探討共計 350 名大學生的閱讀策略使用情況。結果顯示，兩群學生的閱讀策略使用意識並無顯著的不同，但使用的頻率上有一定差異，第二外語學習者比母語學習者使用頻率要高一些。此外，閱讀策略使用情形和成績的關係方面，Hosenfeld (1977) 調查了 41 個

少年的閱讀策略使用情況，發現外語閱讀效率好與外語閱讀效率差的學生，使用閱讀策略的情況不同，並總結了高效率閱讀者所選擇的推理技巧，而閱讀效率低學生就不能很有效結合上下文和語法推理出意義。

綜合以上論述，本研究將日語閱讀策略定義為：日語學習者為了理解、閱讀日語篇章，而使用的簡單、快速、快樂、自主且有效的具體學習行動。由上述研究發現，閱讀策略是影響外語學習的重要情感因素。但現在少有日語閱讀策略與其他情感因素關聯性之研究，且文化不同就有不同的結果。為了讓外語閱讀策略在實證上有更深入、延展性的探討，本研究將闡明台灣日文系學生的日語閱讀策略以及其與焦慮的關係。

2.4 本研究的立場

大半的日文系學生因初次接觸有體系的日語教育，很有可能因為學習焦慮、學習動機的缺乏或是學習策略的茫然，從而導致學習上的挫折。根據本人多年來的教學經驗，大部分日文系學生在學習日語的過程，除了需要掌握正確的語法和基本的日語知識之外，很多日文系學生的問題與學習焦慮或學習策略都密切相關。教師若沒有掌握好其關聯性，將是一個不容忽視的惡性影響。而且不同國家、文化背景、教育制度的教學，就有不同的特點，本研究使用問卷調查之定量法進行研究，對台灣日文系學生的日語閱讀策略、閱讀焦慮的相關關係進行探討分析，透過了解日文系學生的個人焦慮狀態、閱讀策略的運用情況探究兩者的關連性。期望研究成果能為台灣的日語教學做出一些有意義的幫助，也對台灣日語教學的相關理論進行補充。

3. 調查方法

本研究在 2021 年 12 月 1 日至 2022 年 1 月 10 日期間，以 Google 表單對台北市 S 大學日文系的大二以上學生（不含進修部）進行網路調查³。在以書面形式向受試者說明研究的目的、方法，並告知調查結果不會影響成績獲得同意後進行了調查。調查對於個資嚴格保密。在回收的 169 件中，排除非中華民國國籍者後，有效問卷為 162 件。

問卷由三個部分構成。第一部份是基本資料，第二部分是含有兩個問題的短篇日語閱讀測驗（不計分），目的是作為暖身活動，企圖喚起學生對日語閱讀的意識。第三部分是閱讀焦慮量表和閱讀策略量表之問卷調查。問卷編制前，先與研究生 3 人進行訪談，詢問閱讀理解之焦慮和策略。再依據前人的分類，考慮問卷內容份量以及作答時間，設計出包含閱讀焦慮（25 題）和閱讀策略（40 題），共計 65 題的中文測驗卷。對於每個問題，就受測者的答案（完全符合（5 分）至完全不符合（1 分））進行計分，並利用 SPSS 統計軟體進行比較分析。

4. 結果與討論

4.1 基本資料

本研究樣本抽樣架構如表 2 所示。從表 2 得知，接受調查的學生中女性（73.8%）比男性（27.2%）多，符合一般日文系的性別比例。在 162 名參與者中，相當於中高級程度的日語能力檢定測驗（JLPT）N1 和 N2 的持有率是 50.6%，將近一半。值得注意的是，2020 年初起全球疫情嚴峻，台灣考區在 2020 年 7 月及 2021 年 7 月皆停止辦理 JLPT 考試。因此，筆者大膽推估受試者在受測時點有更高的日語實力。在滿分 60 分的「讀解」成績方面，48 位 N1 合格者的平均成績是 47.42 分，正答率為 79.00%；34 位 N2 合格者的平均成績是 44.59 分，正答率為 74.30%；22 位 N3 合格者的平均成績是 47.05 分，正答率為

³ 考慮到大部分之一年級新生對日語文章涉獵不多，因此除非持有 JLPT 之 N1~N3 能力，否則不列入調查對象內。

78.40%。因此通過 N1~N3 者的閱讀理解成績正答率平均為 77.23%⁴。另外，針對「課外時間是否閱讀日文篇章」，「經常」和「還算常」之積極群有 75 名，佔全體之 46.3%，「不太常」和「幾乎沒有」之消極群有 70 名，佔全體之 43.2%。積極群和否定群呈現抗衡的局面。

表 2 本研究樣本抽樣架構

性別	男性：44 名，女性：118 名
年級	一年級：8 名，二年級：65 名，三年級：45 名，四年級 ⁵ ：44 名
JLPT	N1：48 名，N2：34 名，N3：22 名，其他：58 名
課外時間是否閱讀日文篇章	經常：21 名，還算常：54 名，不確定：17 名，不太常：57 名，幾乎沒有：13 名

4.2 閱讀焦慮

4.2.1 閱讀焦慮的因素分析

本研究首先進行閱讀焦慮的因素分析。本研究採用進行因素分析之主成分分析法萃取特徵值大於 1 的因素，再以斜交轉軸的最大斜交法萃取因素負荷量大於 0.5 的問項。閱讀焦慮量表預試資料經因素分析後，依序刪除因素負荷量小於 0.5 的 6 個項目⁶。正式施測問卷資料中閱讀焦慮量表經分析後得到 6 個因素，可解釋總變異為 63.07%，6 個因素分別命名為「1.句子和篇章的焦慮」、「2.閱讀過程受阻的焦慮」、「3.日語特色詞彙的焦慮」、「4.缺乏知識背景和閱讀能力的焦慮」、「5.漢字和語法的焦慮」和「6.目的模糊和難以理解的焦慮」，各因素包括之問項與因素分析之結果參閱表 3。本研究量表之架構與理論相符，並且各問項之共同性與因素負荷量皆不錯，表示具有良好之建構效度。

⁴ N4~N5 之成績單沒有標註「讀解」之分項成績。

⁵ 四年級含 6 名延畢生。

⁶ 刪除的 6 個項目依序為：「12.看到旁人或同學都已經理解文章的表情，我就會感到憂慮。」「14.即使經常閱讀日語文章，也會感覺到理解文章有困難。」「7.每當出現自己不認識的單詞，就會感到憂慮。」「21.遇到看不懂的擬聲語、擬態語時就會感到焦慮。」「23.發現沒有專業人士可以請教時，就會感到焦慮。」「5.看到有自己不熟悉的話題時，就會覺得緊張。」

表 3 閱讀焦慮的整體結果 (N = 162)

維度	項目	平均數(SD)	
1.句子和篇章的焦慮	24.遇到太多子句(連體修飾等)的文章時就會感到焦慮。	3.18 (1.17)	3.41(0.79)
	1.看到很多日文的句子都省略主語,無法確定是誰說了什麼時,就會感到憂慮。	3.14(0.99)	
	4.當看到一大篇日文文章擺在面前時,就感覺很壓抑。	3.56(1.05)	
	2.雖然認識句子中的單詞,但不明白句子的含義會使我感到焦慮。	3.76(1.01)	
2.閱讀過程受阻的焦慮	22.發現自己的閱讀速度太慢時就會感到焦慮。	3.70(1.10)	3.31(0.85)
	9.閱讀日語文章時,我喜歡逐詞、逐句翻譯。	2.85(1.18)	
	3.閱讀過程中,為不能記住閱讀的內容而感到煩惱。	3.37(1.08)	
3.日語特色詞彙的焦慮	13.看到很多外來語且多為非英文語源時,我就會感到憂慮。	3.70(1.06)	3.71(0.74)
	15.遇到艱深的詞語或專有名詞太多的時候就會感到焦慮。	3.92(0.86)	
	10.遇到意思隱晦的詞,或無法理解其深層意義(諷刺、雙關、文字遊戲)時就會感到憂慮。	3.52(0.99)	
4.缺乏知識背景和閱讀能力的焦慮	20.為了順利閱讀日語文章,需要大量學習日本的文化或歷史知識。	3.85(0.93)	3.95(0.69)
	18.我不滿意我目前的日語閱讀水準和能力。	4.30(0.77)	
	17.覺得讀懂了卻無法順利將文章內容翻譯給他人聽,因而感到焦慮。	3.69(1.07)	
5.漢字和語法的焦慮	25.文章出現很多看不懂的漢字時就會感到焦慮。	3.24(1.10)	3.20(0.88)
	8 遇到自己不會的漢字音讀時,會影響自己的閱讀過程,因而感到焦慮。	2.67(1.16)	
	6.文章中出現我不懂的語法時,就會感到憂慮。	3.69(1.04)	
6.目的模糊和難以理解的焦慮	11.僅僅是為了掌握新的單詞而閱讀時,就會讓我感到心煩。	2.93(1.21)	3.21(0.82)
	16.即便查了詞典,還是無法解讀時就會感到焦慮。	3.94(0.99)	
	19.我經常無法接受日語文章中所傳達的思想和文化內涵。	2.75(1.10)	
整體焦慮感受		3.46(0.58)	

Oxford (1990) 對 Likert 5 分量表的劃分標準，平均值等於或高於 3.5 為高程度，介於 2.5 和 3.4 之間為中等程度，等於或低於 2.4 為低程度。根據表 2 得知，19 個項目的平均值是 3.46，可知日文系學生的整體閱讀焦慮狀態處於中等程度。標準差為 0.46，小於 1，說明這些資料集中趨勢比較明顯。另外，研究發現學生最感焦慮的維度是「缺乏知識背景和閱讀能力的焦慮 (M=3.95)」，以及「日語特色詞彙的焦慮 (M=3.71)」，均屬於高等程度。其他「句子和篇章的焦慮 (M=3.41)」、「閱讀過程受阻的焦慮 (M=3.31)」、「目的模糊和難以理解的焦慮 (M=3.21)」和「漢字和語法的焦慮 (M=3.20)」屬於中等程度。學生在「缺乏知識背景和閱讀能力的焦慮」維度上呈現最高程度焦慮的原因，從該維度之項目可以得知，學生普遍認為「我不滿意我目前的日語閱讀水準和能力 (M=4.30)」、「為了順利閱讀日語文章，需要大量學習日本的文化或歷史知識 (M=3.85)」。因此，教師應該正視學生的閱讀焦慮情感，透過涉獵多元知識的閱讀訓練活動或輔導建立日語閱讀的自信和樂觀的態度。

4.2.2 各屬性在閱讀焦慮維度的情形

再者，本研究假設學生的諸屬性在本研究中作為修正變數起一定作用，因此用獨立樣本 *t* 檢定探究男女生、低高年級、是否持有 JLPT N1N2 證照（中高級群和非中高級群）、課外時間是否閱讀日文篇章（積極群和消極群）之差異。

分析結果顯示，閱讀焦慮在是否持有 JLPT N1N2 證照、課外時間是否閱讀日文篇章上呈現顯著差異。是否持有 JLPT N1N2 證照方面，非中高級群在「句子和篇章的焦慮 ($t=-2.43, p<.05$)」、「閱讀過程受阻的焦慮 ($t=-3.09, p<.01$)」、「缺乏知識背景和閱讀能力的焦慮 ($t=-2.883, p<.01$)」、「漢字和語法的焦慮 ($t=-3.105, p<.01$)」以及「整體焦慮感受 ($t=-3.13, p<.01$)」上都高過中高級群的學生。另外，課外時間是否閱讀日文篇章方面，消極群在「句子和篇章的焦慮 ($t=4.01, p<.01$)」、「閱讀過程受阻的焦慮 ($t=2.86, p<.01$)」、「缺乏知識背景和閱讀能力的焦慮 ($t=2.45, p<.05$)」、「漢字和語法的焦慮

($t=3.57, p<.01$)」、「目的模糊和難以讀懂的焦慮($t=3.59, p<.01$)」以及「整體焦慮感受($t=4.27, p<.01$)」上都高過積極群的學生。換言之，除了「日語特色詞彙的焦慮」沒有達到顯著水準差異，所有的維度都是否定群的閱讀焦慮程度較大，教育現場要注意閱讀焦慮會隨課外時間是否閱讀日文篇章而變化。

上述的研究成果和 Lee (1999) 所指謫的外語閱讀焦慮原因也有異曲同工之妙。亦即日語能力較差，或是課外時間消極閱讀日文篇章的學生很有可能把部分注意力集中到像漢字、語法、句子等低層次的加工過程上，導致閱讀過程受阻，迫使理解語篇的能力降低，或是缺乏日語文化知識，因而造成了閱讀上的困難，帶來焦慮。不過，サグアンシー・タンヤーラット (2016) 指出泰國日文系低年級學生關注漢字和片假名的拼寫，高年級學生則關注理解力和閱讀過程，但本研究顯示台灣日文系學生並沒有出現年級差異。

4.3 閱讀策略

4.3.1 閱讀策略的因素分析

接著進行閱讀策略的因素分析。本研究採用進行因素分析之主成分分析法萃取特徵值大於 1 的因素，再以斜交轉軸的最大斜交法萃取因素負荷量大於 0.5 的問項。閱讀策略量表預試資料經因素分析後，依序刪除題數只有 1 題、因素負荷量小於 0.5 的 8 個項目⁷。正式施測問卷資料中閱讀焦慮量表經分析後得到 10 個因素，可解釋總變異為 67.98%，10 個因素分別命名為「1.推測、推論策略」、「2.總結策略」、「3.理解大意和調節速度策略」、「4.合理利用字面、圖像信息、常識策略」、「5.自我管理策略」、「6.複習策略」、「7.理解陌生詞句策略」、「8.複述策略」、「9.調整策略」和「10.朋友支持和自我獎

⁷ 刪除的 8 個項目依序為：「38.在閱讀過程中，如果有緊張或焦慮情緒，我會想辦法讓自己放鬆，鼓勵自己完成閱讀。」「5.閱讀時，我能集中注意力。」「9.在閱讀日語文章時，我會先快速瀏覽一遍，然後再有選擇地回頭仔細讀。」「2.在提高日語閱讀技巧方面，我有明確的目標。」「36.在進行日語閱讀時，遇到困難不輕言放棄。」「6.閱讀中如有生詞，我會跳過生詞繼續讀下去。」「14.我想辦法成為一個更好的日語閱讀者。」「4.閱讀前有明確閱讀目的，並能安排在一定時間內讀完。」

勵策略」，各因素包括之問項與因素分析之結果如表 4。本研究量表之架構與理論相符，並且各問項之共同性與因素負荷量皆不錯，表示具有良好之建構效度。

表 4 閱讀策略的整體結果 (N=162)

維度	項目	平均數(SD)	
1.推測、推論策略	24.對於不會做的理解題，我會利用各種線索(如背景知識)推測答案。	4.12 (0.71)	4.15(0.56)
	25.我會注意生詞出現的上下文、句型結構和語氣等，將它們結合起來猜測詞義。	4.15(0.67)	
	20.對看不懂的詞句，我會根據上下文或情境猜測它們的意思。	4.45(0.65)	
	19.我會把文章的內容與自己頭腦中已有的背景知識、實踐經驗聯繫起來幫助理解。	4.01(0.75)	
	23.在閱讀中，我能展開想像，想像作者所描繪的場景。	4.02(0.82)	
2.總結策略	18.我常常對已學過的、或已用過的閱讀技巧進行總結，並在下次閱讀中靈活運用。	3.29(1.01)	3.15(0.81)
	17.我會注意我的閱讀薄弱環節，並藉此為自己做得更好。	3.35(1.02)	
	16.閱讀完成後，我會作一些測試並及時發現問題進行總結。	2.86(1.10)	
	32.閱讀後，我對文章要點、主題、結構進行總結。	3.30(1.00)	
3.理解大意和調節速度策略	30.閱讀時，我盡量不逐字逐句翻譯。	3.49(1.04)	3.40(0.77)
	31.對不同閱讀目的的文章，我會採取不同的生詞處理方式，對於只要求理解大意的文章，僅對關鍵字才查字典。	3.70(1.04)	
	37.我認為自己的閱讀能力不低於其他人。	3.09(1.16)	
	7.我可以控制和調整我的閱讀速度。	3.30(1.04)	
4.合理利用字面、圖像信息、常識策略	22.我會注意從文章中的字面意思中理解作者的隱含意思。	3.78(0.92)	3.89(0.67)
	15.閱讀時我會不斷對文章做出預測或假設，並隨著文章內容的推進進行相應的調整。	3.66(1.07)	
	3.我閱讀前會瀏覽標題、副標題、插圖、圖表等線索預測文章內容。	3.96(0.86)	
	21.閱讀文章時，我會根據常識或背景知識預測文章的發展。	4.17(0.79)	

5.自我 管理策 略	11.我經常在課外找一些日文報刊、雜誌等讀物來提高自己的閱讀能力。	2.86(1.23)	2.86(0.94)
	12.我會因為對某一題材感興趣，而去找一些相關閱讀材料來廣泛閱讀。	3.59(1.12)	
	10.我有自己的閱讀計畫。(如:每星期讀一份日文報導，每學期讀二本日文小說等。)	2.13(1.07)	
6.複習 策略	33.閱讀後，我會寫讀書筆記或讀後感，記錄學習所得。	2.12(0.98)	2.60(0.72)
	35.我經常複習已看過的閱讀材料。	2.41(0.94)	
	34.閱讀後，我會考慮自己是否同意作者的觀點，考慮文章的可信度，注意區分文中的事實。	3.28(1.00)	
7.理解 陌生詞 句策略	39.遇到不能理解的地方，常向老師或同學請教，直到弄懂為止。	3.39(1.04)	3.75(0.71)
	29.為了弄懂生詞或意義含糊的句子，我會參考辭典或語法書。	3.90(0.99)	
	28.閱讀中遇到生詞，我會利用詞根、上下文、同義、反義等方法去推測該生詞的含義。	3.95(0.87)	
8.複述 策略	27.我習慣摘錄有用的詞、片語、句子或段落。	3.43(1.18)	3.68(0.94)
	26.在精讀或半精讀過程中，我會用底線或自己熟悉的符號記錄關鍵資訊、重要細節，或後面要考察的資訊點。	3.93(1.07)	
9.調整 策略	8.如果題材配有理解練習題，我在閱讀前會預測並在文中找相關資訊。	3.79(1.02)	3.52(0.84)
	1.我會根據不同類型的文章或不同的閱讀目的採取不同的閱讀方法。	3.26(1.03)	
10.朋友 支持和 自我獎 勵策略	40.我喜歡和同學們一起學習、交流閱讀方法等，以提高閱讀效率。	3.10(1.20)	3.06(0.94)
	41.當我閱讀成功或順利時，我會給自己一個獎勵。	3.01(1.16)	
整體策略使用			3.46(0.46)

表 4 顯示，32 個項目的總平均為 3.46，介於 Oxford(1990)定義的 2.5-3.4 中等使用(有時使用)範圍。標準差為 0.46，小於 1，說明這些資料集中趨勢比較明顯。研究發現學生使用最多的閱讀策略維度是「推測、推論策略 (M=4.15)」，從該維度之項目可以得知，學生普遍認為「對看不懂的詞句，我會根據上下文或情境猜測它們的意思

($M=4.45$)」、「我會注意生詞出現的上下文、句型結構和語氣等，將它們結合起來猜測詞義($M=4.15$)」，屬於 O'Malley & Chamot(1990) 的認知策略。其次，按照平均數大小比較發現，「合理利用字面、圖像信息、常識策略($M=3.89$)」、「理解陌生詞句策略($M=3.75$)」、「複述策略($M=3.68$)」、「調整策略($M=3.52$)」被學生使用的程度最高，平均值 3.5-4.4 之間，屬於高程度，表示「經常使用」。接著是「理解大意和調節速度策略($M=3.40$)」、「總結策略($M=3.15$)」、「朋友支持和自我獎勵策略($M=3.06$)」、「自我管理策略($M=2.86$)」和「複習策略($M=2.60$)」均值都介於 2.5-3.4 之間，屬於中等程度，受測學生「有時使用」這 5 種策略。本研究發現學生沒有「從不使用」和「總是使用」的維度和項目。整體平均而言，閱讀理解策略使用頻率不高，策略意識不強，還有加強的空間。對照 O'Malley and Chamot (1990) 的閱讀策略分類也發現，日文系學生使用較多的是認知策略，較少使用後設認知策略和社會情感策略。因此，教師應該注意學生的閱讀策略使用，透過各種閱讀策略的使用建立日語閱讀的自信和積極的態度。

4.3.2 各屬性在閱讀策略維度的情形

再者，本研究假設學生的諸屬性在本研究中作為修正變數起一定作用，因此用獨立樣本 t 檢定探究男女生、低高年級、是否持有 JLPT N1N2 證照、課外時間是否閱讀日文篇章之差異。分析結果發現，上述所有的屬性背景都出現顯著水準差異的項目。

性別方面，男性使用「複習策略($t=2.08, p<.05$)」的頻度高過女性，女性使用「複述策略($t=-2.12, p<.05$)」的程度則高於男性。年級別方面，高年級的學生使用「推測、推論策略($t=-2.51, p<.05$)」的程度大於低年級的學生。日語能力中高級群則在「理解大意和調節速度策略($t=3.01, p<.01$)」的使用上大於非中高級群的學生，且呈現高度顯著差異。課外時間是否閱讀日文篇章方面則有 5 個維度出現顯

著水準差異，包括「推測、推論策略 ($t=-2.86, p<.01$)」、「理解大意和調節速度策略 ($t=-3.70, p<.01$)」、「自我管理策略 ($t=-8.29, p<.01$)」、「複習策略 ($t=-2.04, p<.05$)」、「整體策略使用 ($t=-3.67, p<.01$)」，且都是肯定群大於否定群的學生。

如上所示，教育現場要注意閱讀策略會隨學生的屬性背景差異而有所變化。值得注意的是，日語能力和課外時間是否閱讀日文篇章的差異。亦即，中高級群的學生比非中高級群的學生更常使用「理解大意和調節速度策略」；而積極在課外時間閱讀日文篇章的學生比消極的學生整體而言更常使用閱讀策略。換言之，日語能力高或願意在課外積極閱讀的學生更善用「理解大意和調節速度策略」或是整體策略，這一點可以為日語閱讀策略的研究提供理論線索，藉以提高學生閱讀理解的能力。

4.4 閱讀焦慮與閱讀策略的相關性

本研究透過 Pearson 相關性分析檢測不同維度的閱讀焦慮與閱讀策略是否相關，結果如表 5 所示。

表 5 閱讀焦慮與閱讀策略的相關分析表

F	A1	A2	A3	A4	A5	A6	AT	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	ST
A1	1																	
A2	.51**	1																
A3	.47**	.34**	1															
A4	.47**	.45**	.34**	1														
A5	.54**	.48**	.41**	.41**	1													
A6	.45**	.34**	.35**	.34**	.42**	1												
AT	.82**	.72**	.66**	.67**	.76**	.67**	1											
S1	-.00	.02	.16*	.15	-.06	.01	.05	1										
S2	-.02	.14	.06	.12	.07	.01	.08	.30**	1									
S3	-.33**	-.41**	-.07	-.13	-.25**	.07	-.31**	.41**	.22**	1								

S4	.05	.09	.18*	.24**	.09	-.08	.12	.58**	.35**	.33**	1							
S5	-.15	-.03	.02	-.00	-.09	-.13	-.09	.29**	.30**	.35**	.13	1						
S6	-.06	.10	-.12	-.01	.01	.00	-.02	.19*	.48**	.26**	.18*	.40**	1					
S7	.04	.11	.09	.04	.01	-.11	.04	.38**	.30**	.22**	.29**	.32**	.27**	1				
S8	.04	.06	.00	.08	.02	-.15	-.00	.30**	.32**	.23**	.25**	.21**	.28**	.26**	1			
S9	.02	-.04	.04	-.02	.09	-.01	-.02	.32**	.28**	.40**	.34**	.23**	.12	.20*	.22**	1		
S10	.18*	.14	.10	.10	.05	-.10	.12	.16*	.34**	.13	.22**	.22**	.34**	.34**	.30**	.10	1	
ST	-.07	.01	.08	.10	.05	-.10	-.02	.68**	.68**	.63**	.63**	.60**	.59**	.58**	.53**	.51**	.49**	1

* $p < .05$, ** $p < .01$ 。(A1:句子和篇章的焦慮；A2:閱讀過程受阻的焦慮；A3:日語特色詞彙的焦慮；A4:缺乏知識背景和閱讀能力的焦慮；A5:漢字和語法的焦慮；A6:目的模糊和難以理解的焦慮；AT:整體焦慮感受。S1:推測、推論策略；S2:總結策略；S3:理解大意和調節速度策略；S4:合理利用字面、圖像信息、常識策略；S5:自我管理策略；S6:複習策略；S7:理解陌生詞句策略；S8 複述策略；S9 調整策略；S10 朋友支持和自我獎勵策略；ST:整體策略使用。)

如表 5 所示，分析結果顯示所有的閱讀焦慮維度之間都呈現高度正相關，例如學生的「句子和篇章的焦慮」程度愈高，他在「閱讀過程受阻的焦慮」程度上也相對較高。每個焦慮因素都不是獨立的因素，而是相互聯繫的，從而使日文系學生對閱讀感到焦慮。教育體系要減輕任何學生擔心閱讀所帶來的焦慮，以舒緩其壓力提升學習效能 (Krashen1982、Horwitz & Young1991)。另一方面，除了「合理利用字面、圖像信息、常識策略」和「自我管理策略」，「理解大意和調節速度策略」和「朋友支持和自我獎勵策略」，「調整策略」和「朋友支持和自我獎勵策略」之外，所有的閱讀策略維度之間也都幾乎呈現高度正相關，例如學生的「推測、推論策略」的使用頻度愈高，他在「總結策略」的使用頻度上也相對較高。每個策略因素也都不是獨立的因素，而是連帶地讓學生產生使用動機。這表示教師有必要全面刺激學生使用閱讀策略的動機，以全面提升對日語閱讀理解的信心。

此外，「句子和篇章的焦慮」、「閱讀過程受阻的焦慮」、「漢字和語法的焦慮」、「整體焦慮感受」與「理解大意和調節速度策略」呈現負相關。亦即，「句子和篇章的焦慮」、「閱讀過程受阻的焦慮」、「漢字和語法的焦慮」、「整體焦慮感受」程度愈高，「理解大意和調節速度策略」使用的程度就愈低。這表示減輕「句子和篇章的焦慮」、「閱讀過程受阻的焦慮」、「漢字和語法的焦慮」、「整體焦慮感受」，便能提高「理解大意和調節速度策略」使用的頻度，值得相關單位重視。

另外，值得注意的是，「句子和篇章的焦慮」和「朋友支持和自我獎勵策略」，「日語特色詞彙的焦慮」和「推測、推論策略」，「日語特色詞彙的焦慮」、「缺乏知識背景和閱讀能力的焦慮」和「合理利用字面、圖像信息、常識策略」呈現正相關，表示學生的「句子和篇章的焦慮」程度越高，他在「朋友支持和自我獎勵策略」使用的程度上相對較高。而學生的「日語特色詞彙的焦慮」程度越高，其「推測、推論策略」使用頻度上相對較高。又學生在「日語特色詞彙的焦慮」、「缺乏知識背景和閱讀能力的焦慮」程度越高，他們使用「合理利用字面、圖像信息、常識策略」頻度上也相對較高。表示這些閱讀焦慮是「促進性焦慮」或「有益性焦慮」(Brown2000)⁸，可以增強學習者的競爭力並鼓勵他們更努力學習。亦即學生愈是擔心句子和篇章的理解，愈會使用朋友支持和自我獎勵策略；愈是擔心日語特色詞彙，愈展現較多的推測、推論策略；愈是擔心日語特色詞彙、缺乏知識背景和閱讀能力，愈刺激其使用較多的合理利用字面、圖像信息、常識策略。日語閱讀教育現場可善用這些促進性或有益性焦慮，以提高閱讀理解成效和信心。

5. 結論與建議

本文主要研究日文系學生日語閱讀的焦慮因素、閱讀策略使用狀

⁸ Brown(2000)將焦慮分為 debilitative anxiety 和 facilitative anxiety，或 harmful anxiety 和 helpful anxiety，並指出促進性焦慮將壓力源視為挑戰，並有助於表現。另一方面，衰弱性焦慮將壓力源視為威脅，並干擾了表現。

況，不同屬性之學生在閱讀焦慮、策略存在的顯著差異，以及分析它們之間的相關性。研究結果可以歸納提出以下 3 點結論，分別敘述如下：

(1) 閱讀焦慮量表經分析後得到「句子和篇章的焦慮」、「閱讀過程受阻的焦慮」、「日語特色詞彙的焦慮」、「缺乏知識背景和閱讀能力的焦慮」、「漢字和語法的焦慮」和「目的模糊和難以理解的焦慮」6 個因素，整體閱讀焦慮狀態處於中等程度。學生最感焦慮的維度是「缺乏知識背景和閱讀能力的焦慮」，以及「日語特色詞彙的焦慮」，屬於高等程度較為嚴重。例如為了順利閱讀日語文章，需要大量學習日本的文化或歷史知識時，就會產生高程度的焦慮情緒，又遇到很多非英文語源的外來語或專有名詞太多時，也會使學生感到高度焦躁。另外，研究發現閱讀焦慮在是否持有 JLPT N1N2 證照、課外時間是否閱讀日文篇章上呈現顯著差異。非中高級群的學生在「句子和篇章的焦慮」、「閱讀過程受阻的焦慮」、「缺乏知識背景和閱讀能力的焦慮」、「漢字和語法的焦慮」以及「整體焦慮感受」上都高過中高級群的學生。而課外時間是否閱讀日文篇章方面，除了「日語特色詞彙的焦慮」之外，消極群的學生在所有的閱讀焦慮程度上都大於積極群的學生。

(2) 閱讀策略量表經分析後得到「推測、推論策略」、「總結策略」、「理解大意和調節速度策略」、「合理利用字面、圖像信息、常識策略」、「自我管理策略」、「複習策略」、「理解陌生詞句策略」、「複述策略」、「調整策略」和「朋友支持和自我獎勵策略」10 個因素，整體閱讀策略運用處於中等程度，頻率不頻繁。另外，男性使用「複習策略」的頻度高過女性，女性使用「複述策略」的程度高於男性。而高年級的學生使用「推測、推論策略」的程度大於低年級的學生。日語能力中高級群則在「理解大意和調節速度策略」的使用上大於非中高級群。課外時間積極閱讀日文篇章的學生在「推測、推論策略」、「理解大意和調節速度策略」、「自我管理策略」、「複習策略」、「整體策略使用」都大於消極群。

(3) 透過相關分析可知，減輕「句子和篇章的焦慮」、「閱讀過

程受阻的焦慮」、「漢字和語法的焦慮」、「整體焦慮感受」，便能提高「理解大意和調節速度策略」使用的頻度。又「句子和篇章的焦慮」和「朋友支持和自我獎勵策略」，「日語特色詞彙的焦慮」和「推測、推論策略」，「日語特色詞彙的焦慮」、「缺乏知識背景和閱讀能力的焦慮」和「合理利用字面、圖像信息、常識策略」呈現正相關，表示學生該維度的焦慮程度越高，他在該維度策略使用的程度上相對較高。

根據以上的研究結果，得到以下日語閱讀教學的啟示：

(1) 教師在日語閱讀教學的過程中應該注意學生的情感因素，設法降低學生的日語閱讀焦慮感受，以提升閱讀理解的成效。根據本文探討的影響因素可知，日語能力較高或積極在課外時間閱讀的學生焦慮程度明顯較低。因此，教師可以以自身的學習經驗鼓勵學生習慣日語文字，找到愉快的經驗，進而積累單詞、熟稔日語的語法和句法，同時可採取合作模式或競賽之多元教學方法全面提升日語各層面之能力。其次，教師可以鼓勵學生多進行課外閱讀，將日語閱讀當做興趣來培養和一種獲取資訊的手段，同時加深對日語特色詞彙的理解以及語感的培養，從而擴大詞彙量以及提升對句子結構的分析能力。教師也應引導學生及早培養自我覺察能力，鼓勵其以積極正面的態度來評估閱讀焦慮，以便學生再看到日語篇章時不那麼焦慮。亦即根據學生的閱讀程度以及平時愛好，逐漸推薦一些難度加深的篇章書籍，從而養成頻繁閱讀的好習慣，漸漸樹立閱讀的信心，避免學生因無法適應而抗拒。仔細觀察 JLPT 的題型就會發現，近年來日語教育注重的是學生的活用能力，而不是死記硬背知識的能力。因此教師應當注重對學生文化背景知識的灌輸，推薦日語讀本、報刊雜誌或是網路資料以多元地瞭解文化背景知識，同時也可以選擇多版面、用多媒體資料讓學生輕鬆地了解日本文化，提高學生的閱讀興趣以及自信。總之，重要的是營造無壓力閱讀空間，不以評定比較的方式鼓勵閱讀。

(2) 師生要增強日語閱讀策略的使用意識，認識運用閱讀策略的必要性。透過研究發現學生對閱讀策略運用意識不夠強烈，因此我們合理懷疑教師本身對日語閱讀策略的瞭解不是很全面，只是給學生一

些簡單閱讀方法和解題的技巧，因此導致學生策略運用頻率一般。所以教師自身應當系統的掌握日語閱讀策略的相關知識，主動瞭解日語閱讀策略方面研究的最新成果，才能加強學生的閱讀策略運用訓練，幫助學生根據自身的一些情況，活用各種閱讀策略，從而提升閱讀成效。本研究也發現日語能力較高者在「理解大意和調節速度策略」的使用上大於日語能力較差者，而課外時間積極閱讀日文篇章者在「推測、推論策略」、「理解大意和調節速度策略」、「自我管理策略」、「複習策略」、「整體策略使用」程度上大於消極的學生。據此，學生要多進行閱讀訓練，教師可以在課堂上安排限時閱讀之任務，閱讀時給予學生一定的指導，特別是「推測、推論策略」和「理解大意和調節速度策略」，並讓學生在閱讀時全神貫注的進入到閱讀狀態。學生課後也可以自行訓練，透過「複習策略」和「自我管理策略」培養良好的閱讀習慣。

(3) 日語閱讀焦慮感受和閱讀策略的使用是相互影響、相互聯繫的，表示日語的閱讀教育一方面可以透過減輕學生的日語閱讀焦慮感受來促進學生閱讀策略的使用，另一方面可以透過提高學生閱讀策略的使用以增加學生的閱讀自信和降低焦慮感受，從而共同促進學生日語閱讀的成效。

綜合上述，本稿透過調查日文系學生日語閱讀的焦慮狀況，探討讓他們感到焦慮的原因，並且調查閱讀策略使用情況，深入分析閱讀焦慮、以及閱讀策略之間的相關性，從而提供日文系教師系統性了解日文系學生在閱讀中出現的問題，再根據教師的實際教學經驗和相關理論提出可行性的日語教學建議，期能對日語教師的教學和日文系學生的閱讀學習有一定的促進作用。然而，本研究在樣本量上有一定的局限，以後應當擴大研究樣本以加強研究結果的準確性與可靠性。另外，日語閱讀成績應受焦慮和策略兩個因素影響，調查也應同時納入日語閱讀測驗較妥，但如何在受侷限的問卷時間內客觀且有效率地進行閱讀測驗是今後的課題。而焦慮情緒作為人們的情感因素之一也會受很多方面干擾，例如學生的個性、成長環境、閱讀習慣等等，甚至隨著數位時代來臨，許多學生早已習慣使用電腦、平板和智慧型手機

從事各項活動，閱讀各種訊息。閱讀形態從紙本到數位，訊息也趨向龐雜，未來應當擴大研究變數，將其他學生的屬性背景考慮周全，更全面且客觀地分析影響日語閱讀的因素。此外，本文使用基本統計方法及 SPSS 分析法，對於日語閱讀焦慮、策略分類以及相關分析可能描述得不夠細緻具體，今後的調查須提高質量以確保研究的有效性。

【附記】

僅在此向在本調查研究中給予協助合作的所有學生，表示衷心的感謝。

參考文獻

- サグアンシー・タンヤーラット (2016) 「外国語としての日本語における読解不安・外国語学習不安・読解力との関係：タイ人大学生を対象に」『言語科学研究』22、千葉：神田外語大学大学院、pp. 45-64
- 西谷まり・松田稔樹 (2003) 「ベトナム人日本語学習者の外国語不安」『一橋大学留学生センター紀要』6、東京：一橋大学留学生センター、pp.77-89
- 西谷まり (2009) 「動機づけ・外国語不安の捉え方と学習方略：ベトナムと中国の学習者の比較」『一橋大学留学生センター紀要』12、東京：一橋大学留学生センター、pp.15-25
- 元田静 (1999) 「初級日本語学習者の第二言語不安についての基礎的調査」『日本教科教育学会誌』21(4)、日本教科教育学会、pp. 45-52
- 元田静 (2000) 「日本語不安尺度の作成とその検討」『教育心理学研究』48(4)、東京：日本教育心理学会、pp.422-432
- 元田静 (2004) 「第二言語不安と自尊感情との関係：日本語学習者を対象として」『言語文化と日本語教育』28、東京：お茶の水女子大学日本言語文化学会、pp. 22-28

- 元田静 (2005) 「第二言語不安と動機づけとの関係：日本語学習者を対象として」『日本教科教育学会誌』28(3)、日本教科教育学会、pp. 73-82
- 羅濟立 (2021) 「台湾人日本語学習者の読解不安についての一考察—PAC分析の手法を通して」『台湾日語教育學報』37、台北：台湾日語教育学会、pp. 90-119
- Block, E. L. 1986. The Comprehension Strategies of Second Language Readers. TESOL Quarterly, 20(3), Alexandria: TESOL International Association, 463-494.
- Brown H.D. 2000. Principles of language-learning and teaching. NY: Pearson Longman.
- Christine Nuttall. 1991. Teaching reading skills in a foreign language. London: Heinemann .
- Horiba, Y. 1993. The Role of Causal Reasoning and Language Competence in Narrative Comprehension. Studies of Second Language Acquisition 15, London: Cambridge University Press, 49-81.
- Hosenfeld, C. 1977. A Preliminary Investigation of the Reading Strategies of Successful and Non-successful Second Language Learners . System 5(2), Elsevier , 110-123.
- Horwitz, E.K.; Horwitz, M.B. & Cope, J. 1986. Foreign Language Classroom Anxiety. The Modern Language Journal 70(2), Wiley-Blackwell , 125-132.
- Horwitz, E.K. & Young, D. J. 1991. Language Anxiety . NJ: Prentice Hall.
- Krashen, S.D. 1982. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.
- Lee, J. F. 1999. Clashes in L2 Reading: Research Versus Practice and Readers' Misconceptions. In: Young, D. J. (Ed.). Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere.
- Mokhtari, K. & Richard, C. 2004. Investigating the Strategic Reading Processes of the First and Second Language Readers in Two Different

Cultural Contexts. *System*, 32(3), 379-394.

O'Malley, J; Chamot, A .1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. London:Cambridge University Press.

Oxford Rebecca .1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House Publisher.

Saito, Y.;Horwitz, E. K. & Garza, T.J. 1999.*Foreign Language Reading Anxiety*. *The Modern Language Journal*, 83(2):202-218.

国際交流基金・日本国際教育支援協会「日本語能力試験」

<https://www.jlpt.jp/>