

提升日本語學習者的學習意願教師的行動與角色

—以第二語言焦慮為中心之考察—

堀越和男

淡江大學日本語文學系副教授

摘要

本研究加入今福、堀越(2012)的調查，將其併入當時同時進行調查的第二語言焦慮。以調查結果為中心，進而分析教師的行動探討其職責。首先抽出學習者的第二語言焦慮的構成因子，從兩個不同的方向觀點去分析焦慮因子會影響成績和自我效能感，以及成績和自我效能感會影響焦慮因子。進而探索教師要採取怎麼樣的行動才能抑制焦慮，以先前已發表論文中的提升自我效能感教師的行動為根據，更進一步從結果來看其行動是如何造成影響。從分析的結果證實了，教師的職責不只是位教授者而已，必須營造出讓學習者可以安心地參加教室活動的氛圍，為了讓活動能更順利的進行也須扮演引導者的角色，同時也必須是位善於化解學習上的困難或是煩惱等引導解決的顧問。

關鍵詞： 學習意願 第二語言焦慮 自我效力感 教室裡學習情況
教師的角色

受理日期：2015.03.13

通過日期：2015.10.30

**The Actions and Role of Teachers in Promoting Japanese
Learners' Willingness to Learn
: A Study Focusing on Second Language Anxiety**

Horikoshi Kazuo

Assistant Professor, Tamkang University, Taiwan

Abstract

This study, incorporating the work of Imafuku and Horikoshi (2012) with the new results in our study, analyzes the roles and actions of teachers in the alleviating second language anxiety. It first focuses on factors contributing to second language anxiety from two aspects: how these factors affect student grades and sense of self-efficacy, as well as vice versa. It then explores analyzes what actions teachers may take to eliminate anxiety in light of the existing findings, which suggest that instructors' actions do affect self-efficacy. This study finds that teachers should not just teach materials, but also create a space where learners can comfortably participate in class activities. Instructors should orchestrate for these class activities, as well as serve as advisors to help students resolve problems.

Keywords: Learning aspiration, second language anxiety,
self-efficacy, the study situation in the classroom,
teacher's role

日本語学習者の学ぶ意欲を高める教師の行動と役割

—第二言語不安を中心とした考察—

堀越和男

淡江大学日本語学科副教授

要旨

本研究は、今福・堀越（2012）の調査に加え、それと同時に行った第二言語不安の調査結果を中心に、教師の行動を分析しその役割について考察するものである。まず、学習者の第二言語不安を構成する因子を抽出し、その不安因子が成績と自己効力感に与える影響及び成績と自己効力感が不安因子に与える影響の、双方向の観点から分析を行った。そして、教師のどのような行動が不安を抑制するのか探り、前掲論文で明らかとなった自己効力感を高める教師の行動を踏まえ、結果的にその行動が学習成果にどのように影響を与えるのか明らかにした。また、この分析の結果、教師は教授者としての役割だけではなく、学習者が安心して教室活動に参加できるような雰囲気を作り、その活動が円滑に行えるように支援をしていくファシリテーターとしての役割や、学習上の困難や悩みなどを解消し解決に導くアドバイザーとしての役割も必要とされていることが裏付けられた。

キーワード：学習意欲 第二言語不安 自己効力感 教室内学習場面 教師の役割

日本語学習者の学ぶ意欲を高める教師の行動と役割

—第二言語不安を中心とした考察—

堀越和男

淡江大学日本語学科副教授

1. はじめに

日本語を学ぶことを目的に大学に入学し、同じように初歩から日本語を学んだとしても卒業時の日本語能力（学習成果）は個人によって異なる。それは日本語を学ぶ学習者の学習や習得に影響を与える要因には様々あり、それらの要因が習得過程に与える影響の大きさも学習者によってそれぞれ異なるからだと考えられる。どのような要因が第二言語の習得過程に影響を与えるのかについて林（2006:52）は「第二言語学習／習得の個別モデル」を提示し、「学習者要因¹」「学習環境要因²」「社会文化的要因³」の三つが第二言語の習得にかかわるとした枠組を示している。その要因間の相互作用については、まず社会文化的要因が学習者要因と学習環境要因に影響を与え、更にその学習者要因と学習環境要因が相互に作用し合い、それが学習者の習得過程に影響を及ぼし、その結果、生み出される所産⁴を決定すると述べている。今福・堀越（2012）では、そのモデルを研究の基盤とし、「自己効力感⁵」（学習者要因）の強さによって「教師」（学習環境要因）の教室内における行動（教室内場

¹ 年齢、適正、動機・態度、学習ストラテジー・学習スタイル、ビリーフ、性格・情緒、母語、性別、教育経験。

² フォーマル：教師特性、教師教育／養成、教師経験、教授法、教材、教育期間／時間数、他の学習者。

インフォーマル：目標言語の接触、目標言語話者との接触。

³ 多言語・多文化との接触、多言語・多文化社会に対する態度、バイリンガリズム／マルチリンガリズムへの期待、言語政策、社会的階層。

⁴ 言語的所産：目標言語能力の向上

情意的所産：目標言語社会に対する態度

⁵ Albert Bandura が提唱した概念で、目標を達成するための行動を起こすに際して自分はどの程度その行動をうまく行えるか、その目標を達成することができるかといったことについての予期及び確信を言う。原語は self-efficacy。

面とその頻度⁶⁾について学習者の受け取り方に差があるのか、そしてそれが「学習成果（言語的所産）」に如何に影響を与えるのかについて調査し、教師の優れた行動について分析を行った。その結果、教室において活発で楽しい活動を行ったり、積極的な行動に対する教師からの承認を受けることは学習者の自己効力感に正の影響を与え、反対に挫折感を味わうことによる学習意欲の低下、また誤用訂正時における教師の否定的な行動が自己効力感に負の影響を与えており、また、自己効力感を強く感じる学習者ほど成績が高い傾向にあることから、教師のそのような行動が学習成果を左右する可能性があることを示唆し、教師は学習者の自己効力感を高めることを念頭に置き指導することが重要であるとした。

今福・堀越（前掲）では、学習者は自らの自己効力感の強さによって教師の行動をどう受け止めているのか、また自己効力感と学習成果の関係から教師がとるべき行動について考察したが、更に本研究では学習者要因としての第二言語不安⁷⁾を加え、主に教師のどのような行動が学習者の不安や焦りを抑制、あるいは促進し、自己効力感や学習成果に影響を与えるのか分析し、そこから学習意欲を高める教師の行動とその役割について再考する。

2. 先行研究

2-1. 第二言語不安に関する研究

第二言語不安の研究は、1970年代後半から第二言語習得に関わる情意要因の一つとして盛んに研究がなされるようになったが、初期の関心事と言え、それが第二言語の学習や習得にどのような影響

⁶⁾ 「教室内場面」とは、教室において学習者の日本語に対する学習意欲が変化する場面（状況）を指し、また、「頻度」とはそのような場面にどの程度遭遇したことがあるのかを意味する。今福（2011）では、学習意欲に影響を与える教室内要因全 19 項目のうち 15 項目が教師と関わりがあり、直接的にせよ間接的にせよ、教師の行動が学習者の学習意欲の変化に関与していると述べている。

⁷⁾ 第二言語不安の概念は現在でも研究者によりその範囲が多少異なるため、本研究では「第二言語（日本語）の学習や使用時ににおける不安や心配と、それによって引き起こされる緊張やストレスや焦り」と定義する。

を及ぼすのかということであった。Chastain (1975) では、不安と第二言語コースの最終成績との相関を分析し、多少の不安はテストの成績に促進的に働くが、強すぎる不安は妨害的に作用するのではないかといった問題を指摘した。その後、外国語学習における不安には、外国語の学習を促進させるものと低下を引き起こすものの二種類があり、促進的不安は学習者を新たな課題に積極的に挑もうとさせ学習に促進的な効果を与えるのに対し、妨害的不安は認知的にも感情的にも課題遂行に負の影響を及ぼし、回避行動をとらせる等、妨害的な効果をもたらすとした (Kleinmann, 1977; Scovel, 1978)。そして、その後これに関連する研究は概ね後者の立場を支持するものであり (Tobias (1979); Horwitz et al. (1986); Saito, Horwitz & Garza (1999); MacIntyre & Gardner (1991・1994); Price (1991); Aida (1994); Saito & Samimy (1996); 池田 (1997))、現在では言語処理を妨害し、言語の学習や習得に負の影響を与えて課題の遂行度を低下させると考えられている。

また、第二言語不安の構成概念の検討もほぼ同時期に行われた。代表的なものに Horwitz et al. (1986) があるが、そこでは「コミュニケーションの懸念」「テスト不安」「否定的評価に対する恐れ」の三要素を提示しており、Aida (1994) でもアメリカの日本語学習者を対象に因子分析の手法を用いて「発話不安と否定的評価」「クラスを落第することの恐れ」「日本語母語話者と話すことの快適さ」「日本語クラスに対する否定的態度」の四つの因子を抽出したことを報告している。これらの分類から見ても第二言語不安は教室内で感じるものが多いことが分かるが、日本以外の国や地域で日本語を学ぶ JFL 環境では、一般に教室外では日本語を使う機会が少ないため、JSL 環境に比べ必然的に第二言語不安は教室外よりも教室内で感じる割合の方が多い。そして、その「教室内不安」について元田 (2005:84) は日本の日本語学習者を対象に因子分析により「発話活動における緊張」「理解の不確かさに対する不安」「低い日本語能力に対する心配」の三つのカテゴリーに分類しているが、そのカテ

ゴリーに含まれる質問項目の内、学習者の第二言語不安が直接的、或いは間接的に教師やクラスメートの行動及び存在にかかわっていると想定されるものがそのほとんどを占めている。このことから教室内場面における教師の行動は学習者の第二言語不安に大きくかわり、今福・堀越（前掲）でも指摘した通りその言動は学習意欲やその成果にも影響すると考えられる。この教師の行動の負の影響について Oxford（1998）では、アメリカの外国語学習者を対象に授業中に不快に感じたり教師と衝突したりしたこと等について学習体験を記述させ、その文章を分析している。そして、教師の指導法や態度、人間関係等が学習意欲の低下につながるとした分析結果を報告しているが⁸、これは教師が学習者の第二言語不安や学習意欲と多かれ少なかれかかわっていることを裏付けていると言えよう。

前述の第二言語不安と学習成果との関係について言及している研究では、両者の関係に負の相関が見出されるものの、得てして低い相関しか見られない場合が多い。このことは第二言語不安が学習に及ぼす妨害的作用と促進的作用が互いの効果を相殺し、結果的に相関を低めているからだと考えられる。そのため第二言語不安を一括りにして考えるのではなく、その構成概念を量的アプローチにより分類し、不安の構成要素のうちどれが促進的不安でどれが妨害的不安なのか学習成果との関連から明らかにする必要がある。なぜなら、それが分かれば不安の最適な水準・刺激を見出し、学習をより促進できると Ehrman & Oxford（1995）が指摘しているように、その事実を学習者や教師が理解し把握できれば、より効果的な外国語の学習、そしてその教育を行うことができると考えられる。

⁸ ①教師と学習者の個人的関係（親密さの欠如、敵対心、あらさがし、ひいき等）
②教師のコースや教材に対する態度（熱意の欠如、ずさんな管理、了見の狭さ）
③教師と生徒のやり方の衝突（方法の違い、授業の真剣さに対する衝突など）
④授業活動の性質（無関係、過重負担、繰り返しの多さ）

2-2. 自己効力感と（第二言語）不安の関係に関する研究

Bandura (1977)によると自己効力感を生み出すには四つの要因⁹があると述べている。その一つに「生理的情緒的状态」があり、自己効力感は肯定的な気分が高まり、否定的な気分によって低下するとしている。そして、不安により自己効力感が阻害されるような場合には、そのストレスや否定的な感情を軽減することによって心身の状態を正しくコントロールすることが重要であるとしている。また、自己効力に対する結果変数は、認知・動機づけ・情動・選択の四つの側面¹⁰によって統制され、そのうちの「情動的側面」では、「自己効力感は個人的な情動経験の性質や強度、不安や自己統制のあり方を決定する」とし、低い自己効力感是不安を生むとしている (Bandura et al., 1985)。また、王 (2013: 134) でも中国人日本語学習者、中国人英語学習者、日本人英語学習者の三つのグループを対象に自己効力感と第二言語不安の相関分析を行い、三つのグループとも強い負の相関が認められたことから、第二言語不安を軽減するためには自己効力感を高める必要があると指摘している。前項で述べたことも含め、以上のことから第二言語不安を抑えることができれば言語習得のための達成行動を促すことができ、その達成度も高まると考えられる。

この因果関係について Lalonde & Gardner (1984) では、図 1 の第

⁹ ①達成体験：自分自身が何かを達成したり、成功したりした経験を持つこと。
自己効力感を定着させる上で、最も効果的とされる。

②代理経験：他者が達成している様子を観察して、自分にもできるだろうという信念を持つこと。

③言語的説得：自分に能力があることを他者から言葉で説得されたり、励まされたりすること。

④生理的情緒的状态：苦手だと感じていた場面で、動揺することなく落ち着いていたり、身体的な変化（赤面や動悸）を把握すること。

¹⁰ ①認知的側面：自分の能力がどれだけあるか、自分の目標を設定する仕方を決定する。

②動機づけの側面：その後の結果を予測し、目標の設定を決定する。自己効力感が達成の努力や肯定的な生き方の必要条件になっている。

③情動的側面：自己効力感の個人的な情動経験の性質や強度、不安や自己統制のあり方を決定する。

④選択的側面：自己効力感のもてる領域を選んで、そこで挑戦的な生き方を取ろうとする。
(中島ら (1999:330) より引用)

二言語習得の因果モデルを提示しフランス語学習者を対象に不安¹¹と自信¹²（と動機づけ）がどのように関係するのか、またその学習の達成度（テスト結果）にどう影響を及ぼすのかといったことをパス解析によって分析している。このモデルでは、まず動機づけが不安に対して負の、自信に対しては正の影響を与え、そしてその不安は自信に対して負の影響を及ぼし、自信は動機づけと不安に影響をうけながらフランス語の達成度に正の影響を及ぼす。また、適性も同じく達成度に正の影響を与えるとしている。

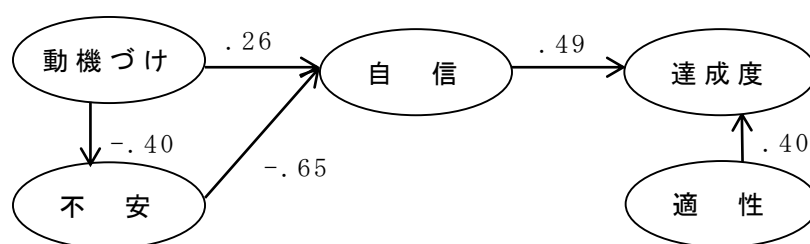


図 1 第二言語習得の因果モデル (Lalonde & Gardner, 1984)

しかしながら、このモデルでも不安の構成要素を一括りにしているためどんな不安の要因が自己効力感と達成度にどのような影響をあたえるのか、不明である。そこで本研究では、第二言語不安（促進的不安と妨害的不安）が自己効力感と達成行動の結果得られた達成度（学習成果）に影響を与えるものと仮定し、また、逆に Bandura et al. (前掲)でも低い自己効力感是不安を生むと指摘しているように自己効力感と達成度が第二言語不安に影響を与えることも想定し両方向からの分析を試みることにする。

3. 研究の概要

3-1. 研究の目的

台湾の大学の日本語学科における学習者の「第二言語不安」の構

¹¹ フランス語クラスにおいて感じる不安

¹² フランス語を「話す」「読む」「聞く」ことに対する熟達度の自己認知を指し、本研究における自己効力感に相当する。

成概念を把握し、それらと「自己効力感」「学習成果」「教室内場面とその頻度」との関係性を明らかにし、教師がとるべき行動とその役割について再考する。

3-2. 研究の方法

日本語学習における第二言語不安を中心に自己効力感、学習成果（テスト成績）及び教室内場面とその頻度との関係を量的アプローチにより明らかにすることを研究の枠組みとする。

3-2-1. 分析データ

本調査は台湾北部にある T 大学日本語学科に在籍する 4 年生、277 名を対象に 2010 年 5 月に「第二言語不安¹³」「自己効力感¹⁴」「教室内の場面と頻度¹⁵」の三種からなる質問紙による調査を実施し、男女 240 名分（平均年齢 22.4 歳 SD1.46）の有効回答を得た（有効回答率 86.6%）。

表 1 被験者の内訳

	日間部	夜間部	不明	男性	女性	留学組	非留学組	不明
4 年生	171	55	14	56	184	58	179	3
合計	240							

また、そこで得られた結果をそれぞれ「第二言語不安データ」「自己効力感データ」「教室内の場面と頻度データ」とし、「成績データ」は 2010 年 3 月に T 大学の日本語学科に在籍する卒業予定者を

¹³ 第二言語不安のアンケートは台湾人の日本語学習に適した第二言語不安の質問 39 項目を設定した。なお、第二言語不安のアンケートは堀越（2010）稿末資料を参照。

¹⁴ 自己効力感を測定する尺度は 9 項目を設定した。なお、アンケートの質問については今福・堀越（前掲）稿末の資料を参照。

¹⁵ 「教室内場面と頻度」の質問紙については、どのような場面で学習意欲に変化が起こるかといった学習意欲の変化の度合いを調査するもの、また実際にそのような場面を経験した頻度はどのくらいであったかという経験を調査するもので、質問項目を各 19 項目ずつ作成した。以下、前者を「場面」、後者を「頻度」とする。なお、「自己効力感」及び「教室内場面と頻度」の質問内容については今福・堀越（前掲）稿末の資料を参照。

対象とした「98 學年度外語能力畢業檢定¹⁶」の結果を利用¹⁷した。

3-2-2. 分析の手順と方法

- ① 上記の「第二言語不安データ」をもとに探索的因子分析により日本語学習の第二言語不安因子を抽出し、各因子の因子得点を算出する。
- ② 自己効力感についても「自己効力感データ」を用い、①と同様の分析を行い、因子得点を算出する。
- ③ クラスター分析により学習者を第二言語不安のタイプ別に分類し、その分類と成績並びに自己効力感との関係を分析する。
- ④ 共分散構造分析により第二言語不安が成績と自己効力感に与える影響と、また反対に成績と自己効力感が第二言語不安に与える影響について分析する。
- ⑤ 「教室内場面と頻度」の質問項目について③で分類したグループ間に差があるのか、またどの項目（どのような場面の頻度）が第二言語不安に対して影響を与えているのか分析する。

4. 分析と考察

4-1. 第二言語不安の因子の抽出

第二言語不安に関する質問 39 項目中に天井効果と床効果は見られなかったため、そのまま最尤法による因子分析を行ったところ、固有値 1.0 を基準に 7 因子構造が妥当であると考えられた。そして、項目を精選するため、それぞれの因子において負荷量が .35 未満の項目を削除し、残った項目について因子分析から項目削除までの一連の作業を繰り返し、最終的に 6 因子解を得た。また、回転前の 6

¹⁶ このテストは T 大学独自の試験であり、卒業を希望する学生は必ず受けなければならない。また、その難易度は日本語能力試験 N1 に相当する。テストは 100 点満点で、その内訳は文字・語彙 30%、文法 40%、読解 30%、制限時間は 90 分間である。

¹⁷ 成績の利用に関しては、学術研究を目的に T 大学日本語学科の了承を得、提供を受けた。

因子で 32 項目の全分散を説明する割合は 67.06%であった。プロマックス回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を表 2 に示す。

本研究では日本語学習の第二言語不安因子をそれぞれ以下のように呼ぶこととする。なお、信頼性についてはクロンバックの α 係数を算出し、尺度の内的整合性の検討をしたところ、全ての因子において十分な数値が得られた。

第 1 因子（Ⅰ）・・・発話活動不安

指名され前に出て日本語で発表やロールプレイ、朗読をしなければならない時や、教師に準備していないことを聞かれたり、突然質問され、答えなければならないという時に感じる焦り。そして、それがうまくできなかつたら教師に注意されたり叱られたりするのではないかと、また授業中自分のせいでみんなを待たせたり、会話の練習相手になれなかつたりして、クラスメートに迷惑をかけているのではないかとといった心配。

第 2 因子（Ⅱ）・・・日本語の劣等意識

みんなの前で間違えたり、間違えたことで教師やクラスメートに日本語が下手だと思われないか、知性を低く評価されるのではないかとといった不安。また、日本語でうまく表現できなかつたり教師が自分の日本語を理解できなかつたりすると、自分は他の学生より能力が低いのではないかと自信を失ったり、それが原因でグループの成績が下がるのではないかとといった心配。

第 3 因子（Ⅲ）・・・日本語能力不足による焦り

授業で会話や作文の練習の機会が少ないことに対する焦りや教師の期待に応えられないことに対する心配、知っているはずの日本語が思い出せないもどかしさ等、自らの日本語能力不足を認識した時に感じる不安。

第 4 因子（Ⅳ）・・・理解不能不安

教師の説明や授業の内容が難しくて分からない、日本語を聞いて理解できないといったときに感じる不安。

第5因子（V）・・・テスト不安

テストの成績が予想より低い、他の学生より低くい時に感じる焦りや教師の要求の高さから感じる不安。

第6因子（VI）・・・低効力感

まじめに日本語を勉強するもその成果が現れず、自らの日本語学習の能力や適正に対し疑問を抱き、日本語学習に対する情熱が消失する中で感じる不安。

※以降、表中等では便宜上それぞれの因子を（ ）内のローマ数字で表記する。

表2 第二言語不安の因子分析結果（プロマックス回転後の因子パターン）

項目	I	II	III	IV	V	VI
I 発話活動不安 ($\alpha = .92$)						
5.先生に指名されそうだとわかった時、不安になることがある。	.87	-.13	-.22	.09	.21	-.01
8.準備していないことを先生に聞かれると、焦ることがある。	.82	.07	.04	.04	-.10	-.22
9.ロールプレイなどのように、即興で話さなければならないとき、焦りを感じる。	.72	.05	-.14	.14	.05	.03
37.急に先生に質問されると、焦ることがある。	.71	-.05	.10	.04	-.11	.21
31.教室でみんなの前に出て発表しなければならないとき、不安を感じる。	.67	.07	.20	-.12	-.08	-.05
10.日本語学習について先生に注意されたり叱られたりすると、不安を感じる。	.65	.00	.04	-.13	.25	.02
26.教室で先生に指名されて声に出して日本語を読むとき、不安になる。	.64	.08	-.13	-.09	.17	.14
28.会話の練習の際、ある話題についてどのように話せばいいのかわからず、焦ることがある。	.56	.13	.17	-.09	.07	.05
27.会話のペア練習で自分の能力不足のせいで相手に迷惑をかけているのではないかと心配になる。	.53	.44	-.05	-.04	-.12	.04
15.授業で先生の質問に答えられずにクラスメートを待たせた時、焦りを感じる。	.46	.17	.10	.15	.06	-.04
II 日本語の劣等意識 ($\alpha = .91$)						
13.クラスメートに日本語が下手だと思われたいかと心配になる。	-.03	.76	.00	-.03	.26	-.11
2.先生に日本語が下手だと思われたいかと心配になる。	.05	.68	-.23	.18	.08	.06
22.たどたどしい日本語で話すと、知性を低く評価されるのではないかと心配になる。	.04	.67	.11	-.18	.07	.05
1.クラスメートの前で日本語を間違えると、焦りを感じる。	.16	.67	-.13	.15	-.05	-.10
36.自分の日本語能力に自信が持てず、不安に思う。	.17	.65	.10	-.06	-.20	.26
35.クラスメートに日本語の発音が下手だと思われているのではないかと心配になる。	.10	.64	.04	-.02	-.18	.08
24.自分の日本語能力は他の学生より低いのではないかと、不安になる。	-.23	.58	.17	-.06	.25	.17
39.グループ活動で自分のせいでみんなの成績が下がるのではないかと、心配になる。	.28	.52	-.03	.00	-.24	.12
12.先生が私の日本語が分からないと、不安を感じる。	.07	.42	.28	.14	.09	-.11
6.自分が言いたいことを、日本語でうまく表現できなくて、焦る。	.18	.38	.13	.23	.05	-.21

Ⅲ 日本語能力不足による焦り ($\alpha = .74$)							
33.知っているはずの日本語が思い出せなくて、焦ることがある。	-.02	-.02	.76	.17	-.02	-.11	
29.授業で会話や作文の練習の機会が少ないと、心配になることがある。	-.11	.02	.63	-.12	.05	.12	
32.先生の期待に添えないと感じて、不安になることがある。	.24	.07	.60	-.06	.13	-.11	
Ⅳ 理解不能不安 ($\alpha = .82$)							
3.先生の説明が理解できないと、不安になることがある。	.00	-.05	.02	.91	-.11	.16	
7.日本語の授業の内容が難しくて分からず、不安になることがある。	-.01	.16	-.09	.66	.11	.03	
34.授業で日本語を聞いて理解できないと、不安になることがある。	.16	-.22	.37	.44	-.01	.19	
Ⅴ テスト不安 ($\alpha = .77$)							
21.テストの成績が予想より低いと、不安になることがある。	.19	-.19	.08	-.11	.81	.12	
11.テストの成績が他の学生より低いと、焦りを感じることもある。	-.08	.23	.02	.08	.65	-.03	
17.先生の要求が高すぎて、不安になることがある。	.06	-.06	-.01	.28	.37	.14	
Ⅵ 低効力感 ($\alpha = .77$)							
20.私には日本語学習の能力や適正がないのかもしれないと心配になることがある。	.03	.22	-.11	.02	.16	.58	
18.以前のような日本語に対する情熱がなくなって、不安になることがある。	-.01	-.03	.00	.20	.03	.57	
25.まじめに日本語を勉強しているのに、その成果が現れなくて、不安になることがある。	-.18	.31	.21	.12	.14	.37	
因子間相関		I	II	III	IV	V	VI
I		—	.67	.54	.61	.46	.40
II			—	.65	.56	.58	.49
III				—	.45	.49	.42
IV					—	.52	.34
V						—	.38
VI							—

4-2. 日本語学習における自己効力感

自己効力感に関する質問 9 項目中に天井効果と床効果は見られなかったため、そのまま主因子法による因子分析を行ったところ、固有値 1.0 を基準に 1 因子解を得た。回転前の 1 因子で 9 項目の全分散を説明する割合は 58.4%で、最終的な因子パターンを表 3 に示す。なお、以上の因子分析の結果から得られた因子を以下「自己効力感」と呼ぶこととする。

本研究での自己効力感因子は、自分には日本語を習得する能力があり、どんな困難があってもそれを自らの力で克服できるといった「信念」、及び日本語の授業で学んだ知識や能力や技術を習得し、難易度の高い課題であっても理解し、良い成績を取り、自分で設定した日本語の学習目標は達成できる、また、自分は将来流暢な日本語が話せるようになるといった「確信」を指すこととする¹⁸。また、

¹⁸ 前者の「信念」は、Bandura (1977) でいうところの「効力予期」(ある結

ここで求めた因子得点は自己効力感に関連する分析の際のデータとして活用する。

なお、信頼性についてはクロンバックの α 係数を算出し、内的整合性の検討をしたところ、十分な数値 ($\alpha = .91$) が得られた。

表 3 自己効力感の因子分析結果

項目	I
自己効力感 ($\alpha = .91$)	
8.私には日本語を習得する能力があると思う。	.82
9.日本語学習の際困難があってもそれを自らの力で克服できると思う。	.81
5.日本語の授業で学んだ能力や技術はマスターできると思う。	.77
3.日本語の授業で学ぶ知識は習得できると思う。	.77
2.難易度の高い項目を勉強しても理解できると思う。	.72
6.先生の話が難しくても理解できると思う。	.70
1.将来、流暢な日本語が話せるようになると思う。	.68
7.自分で設定した日本語の学習目標は達成できる。	.64
4.日本語の課題でもテストでも良い成績を取れると思う。	.63

4-3. 第二言語不安の三つのタイプと成績及び自己効力感の関係

4-3-1. 第二言語不安の三つのタイプ

前項の分析から得た因子得点を用い、学習者を第二言語不安のタイプ別に分類し、その分類と成績との関係を分析する。

まず、Ward 法によるクラスタ分析を行い、第二言語不安のタイプを分類する上で最も適当なのは三分類であると判断した。そして、学習者を三つのクラスタに分けたところ、第 1 クラスタは 68 名、第 2 クラスタは 95 名、第 3 クラスタは 80 名となった。

次に、得られた三つのクラスタを独立変数、第二言語不安の因子得点を従属変数とした分散分析を行った結果、そのいずれにおいても有意水準 0.1% で有意なグループ間差が見られた（「発話活動不安」： $F(2,240)=155.8$ ，「日本語の劣等意識」： $F(2,240)=165.9$ ，「日本語能力不足による焦り」： $F(2,240)=101.5$ ，「理解不能不安」： $F(2,240)=99.7$ ，「テスト不安」： $F(2,240)=129.0$ ，「低効力感」： $F(2,240)$

果を生み出すために必要な行動をどの程度上手く出来るかという予期)であり、後者の「確信」は「結果予期」(ある行動がどのような結果を生み出すかという予期)のことである。

=75.9, $p<.001$)。そこで、Tukey の HSD 法 (5%水準) による多重比較を行ったところ、その全てにおいて第 1 クラスタ<第 2 クラスタ<第 3 クラスタという結果が得られた。

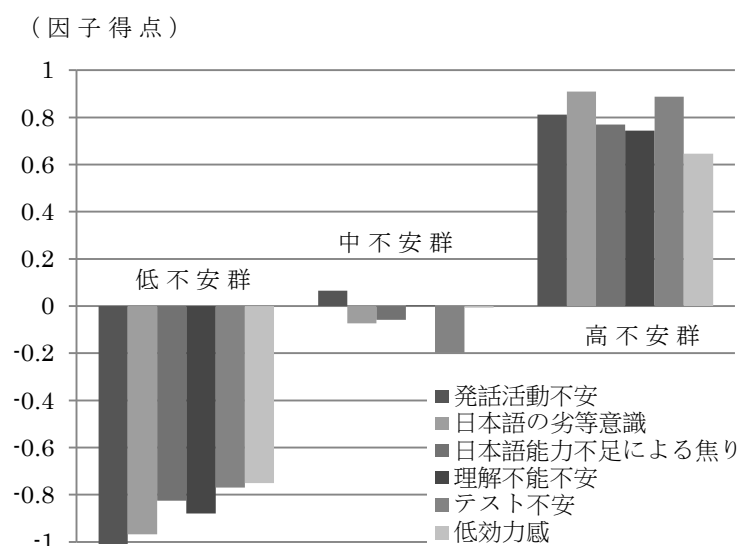


図 2 三群の第二言語不安の特徴

図 2 は、分析の結果から得られた三群の各得点を表しているが、それぞれ分類されたクラスタの特徴からその第二言語不安のタイプを次のように命名する。第 1 クラスタは他のクラスタと比べ全ての不安が低いので「低不安」とし、それに分類された学習者を「低不安群」とした。同じく、第 2 クラスタは全てにおいて中程度なので「中不安群」、第 3 クラスタは全ての不安が高いため「高不安群」とした。

4-3-2. 第二言語不安と成績及び自己効力感との関係

次に、第二言語不安が成績にどう影響を及ぼすのか探るべく、前項の各群に属する学習者の「成績」の平均値を算出したところ、図 3 のようになった。「低不安群」の成績の平均値は 64.2 点、「中不安群」は 58.8 点、「高不安群」は 56.3 点であった。そして、それぞれのグループ間に差があるのか分散分析を行ったところ、主効果が有意 ($F(2,240)=6.91$, $p<.01$) であったので、Tukey の HSD 法 (5%

水準)により多重比較を行った。その結果、「低不安群」と「中不安群」、「低不安群」と「高不安群」との間に有意な差が認められた。つまり、成績は「低不安群」>「中不安群」、「低不安群」>「高不安群」、「中不安群」 $\geq$ 「高不安群」となり、日本語学習において感じる不安が低い者ほど「成績」が高いことが分かった。

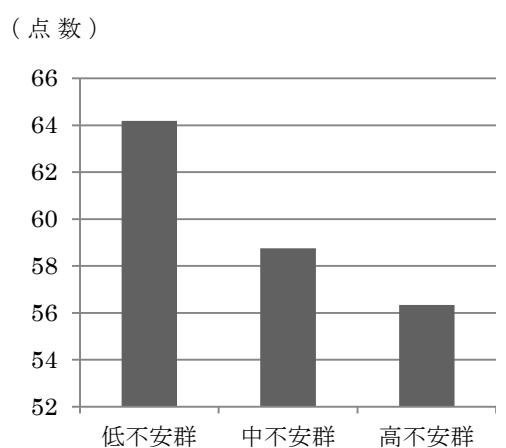


図 3 各群の「成績」の平均値

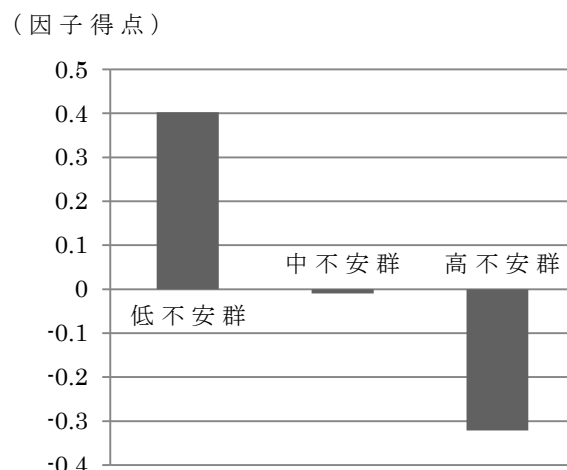


図 4 各群の「自己効力感」の平均値

同様に第二言語不安が「自己効力感」に与える影響を探るため、各群に属する学習者の「自己効力感」の因子得点の平均値を算出したところ、図 4 のようになった。まず「低不安群」の自己効力感の平均値は 0.402 ポイント、「中不安群」は-0.009 ポイント、「高不安群」は-0.321 ポイントであった。そして、それぞれのグループ間に差があるのか分散分析を行ったところ、主効果が 0.1%水準で有意 ($F(2,237)=11.9$, $p<.001$) であったので、Tukey の HSD 法 (5%水準) による多重比較を行った。その結果、「低不安群」と「中不安群」、「低不安群」と「高不安群」との間に有意な差が認められた。つまり、自己効力感も「低不安群」>「中不安群」、「低不安群」>「高不安群」、「中不安群」 $\geq$ 「高不安群」となり、不安が低いほど自己効力感が高くなることが分かった。

以上から日本語学習時に感じる第二言語不安が低ければ、それと逆に「成績」と「自己効力感」は高くなり、両者とも本研究で取り上げた先行研究を裏付ける結果となった。

4-3-3. 第二言語不安が成績と自己効力感に与える影響

先行研究で指摘した通り、第二言語不安には促進的不安と妨害的不安があるが、その二種の不安が「成績」と「自己効力感」に影響を与えるものと仮定し、4-1 で得られた第二言語不安の因子がそれぞれにどう影響を与えるのか、三者の関係を共分散構造分析により明らかにする。

まずは、第二言語不安の六つの不安因子が「成績」と「自己効力感」のそれぞれに影響を及ぼし、また第二言語不安から影響を受けた「自己効力感」が「成績」に影響を与えるといったモデルを仮定し、解析を行った。

まず、このモデルの全体的評価としては、 χ^2 値は 2.97 で、自由度は 6、有意確率は $p=.812$ であり、そして適合度指標（GFI）は.997、自由度調整適合度指標（AGFI）は.982 で、いずれも高い適合度である。また、平均二乗誤差平方根（RMSEA）は.000 で、データがこのモデルに適合していることを示している。

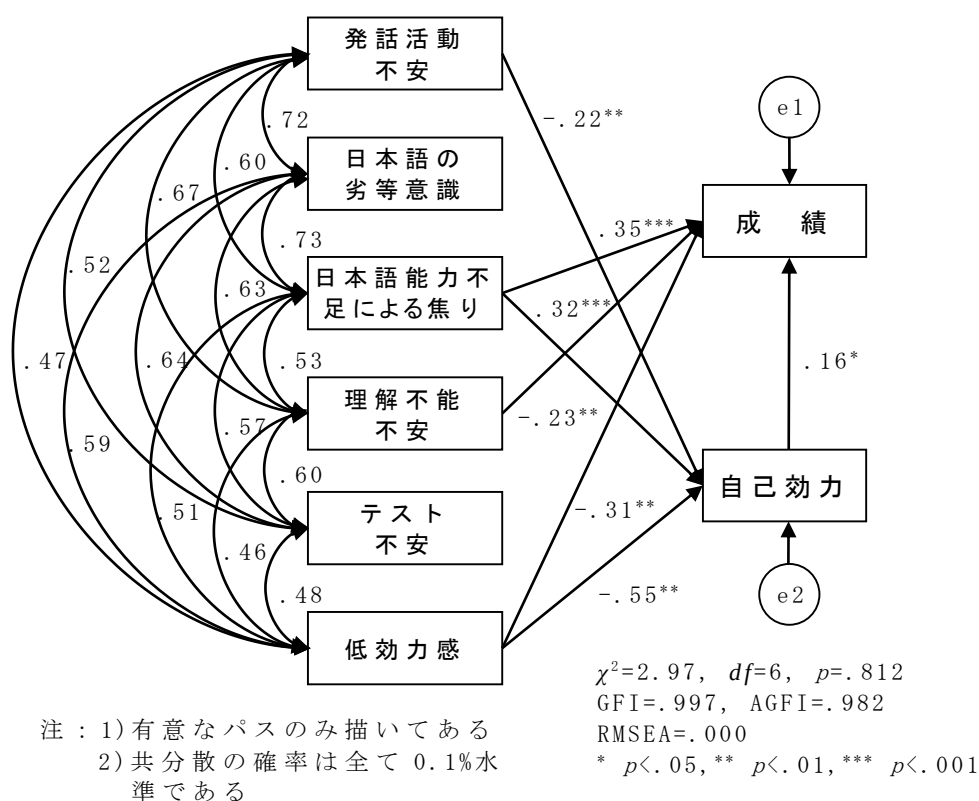


図 5 第二言語不安が成績と自己効力感に与える影響

続いてモデルの部分的評価を行う。図5のように各第二言語不安の因子はそれぞれ相互に、そしてその全てにおいて有意な比較的強い正の相関が認められた ($p<.001$)。つまり、これは一つの不安因子が強くなれば、他の全ての因子も強まることを示しており、逆に一つの不安因子が弱くなれば、他の不安因子が弱まることも意味している。

次に、第二言語不安が「成績」に与える影響であるが、「理解不能不安」 ($\beta=-.23, p<.01$) と「低効力感」 ($\beta=-.31, p<.001$) が負の影響を与え、「日本語能力不足による焦り」 ($\beta=.35, p<.001$) は正の影響を与えており、もう一方の「自己効力感」に対しては、「発話活動不安」 ($\beta=-.22, p<.01$) と「低効力感」 ($\beta=-.55, p<.001$) が負の影響を与え、「日本語能力不足による焦り」 ($\beta=.32, p<.001$) が正の影響を与えている。そして、「自己効力感」 ($\beta=.16, p<.05$) は第二言語不安の影響を受け、それが「成績」に正の影響を及ぼしている。また、第二言語不安を妨害的か促進的かという観点から見ると、「発話活動不安」「理解不能不安」「低効力感」は妨害的不安であるのに対し、「日本語能力不足による焦り」は促進的不安であることが分かった。

つまり、学習者にとって第二言語不安のうち教室（発話）活動の際に感じるストレスが大きく、教師の説明や授業の内容が難しくて分からなかったり、日本語を聞いて理解できない、日本語の勉強をどんなに頑張っても効果が現れないとすることが多いほど「成績」と「自己効力感」に負の影響を与え学習成果を低めてしまうのである。特に「低効力感」と「理解不能不安」は妨害的不安としての第二言語不安の中でその学習や習得を最も妨げるものであり、「分からない→分からないからできない→できないから勉強しない・したくない→更に分からない」といった負のスパイラルにはまると学習性無力感¹⁹に陥ってしまう可能性さえある。しかし、逆に自分自身

¹⁹ 長期間にわたって強制的・不可避的な不快経験やその繰り返しの結果、何をしても環境に対して影響を及ぼすことができないといったネガティブな

の日本語能力の不足や、それを伸ばす機会が足りないこと等に焦りを感じることは、「成績」と共に「自己効力感」にも良い影響を与えていることがわかる。これはそう感じる学習者が日本語の上達を比較的強く動機づけられている場合、理想の自分や身近で自分より優れた他者と自らを無意識的に比較した時に起こる自然な感情である。このことから教師は学習者の「発話活動不安」「理解不能不安」「低効力感」を抑えるよう工夫、配慮し、同時に学習者の能力不足、学習機会の不足、教師の期待に応えられない焦りを助長するべきではないが、それを温かく見守ることが重要であろう。

4-3-4. 成績と自己効力感が第二言語不安に与える影響

まず、このモデルの全体的評価としては、 χ^2 値は 1.39 で、自由度は 3、有意確率は $p=.707$ であり、そして適合度指標（GFI）は.998、自由度調整適合度指標（AGFI）は.985 で、いずれも高い適合度²⁰である。また、平均二乗誤差平方根（RMSEA）は.000 で、データがこのモデルに適合していることを示している。

続いてモデルの部分的評価を行う。「成績」が第二言語不安に与える影響であるが、「理解不能不安」（ $\beta=-.11$, $p<.05$ ）と「低効力感」（ $\beta=-.14$, $p<.01$ ）に負の影響を与えていることが分かる。これは、「成績」が高いということは、理解できないことは少ないわけで、それによって教師の説明や授業の内容が難しくて分からない等といった不安が抑えられること示している。また、「自己効力感」の高まりは、削除した「日本語能力不足による焦り」以外の全ての第二言語不安因子に負の影響を与えていることが分かる（「教室不安」（ $\beta=-.28$, $p<.001$ ）, 「日本語の劣等意識」（ $\beta=-.29$, $p<.001$ ）, 「理解不能不安」（ $\beta=-.20$, $p<.01$ ）, 「テスト不安」（ $\beta=-.20$, $p<.01$ ）, 「低効力感」（ $\beta=-.45$, $p<.001$ ））。つまり、学習者の「自己効力

感覚が生じ、その状況から逃れようとする努力すら行われなくなり、「あきらめ」が支配する心理状態のこと。

²⁰ 「日本語能力不足による焦り」因子は削除すると更にモデル適合度が上がるため、当該因子は削除し解析を行った。

感」が高まれば、妨害的不安因子の「低効力感」「理解不能不安」「発話活動不安」が抑えられ、自分にはできない、わからないといったネガティブな思考から、頑張れば日本語は上手になるといったポジティブな思考に意識の変化を促し、前項でも述べたとおり、それらが抑えられれば結果的に「自己効力感」も高まり、「成績」も高まるといった正のスパイラルを作り出すことができると考えられる。

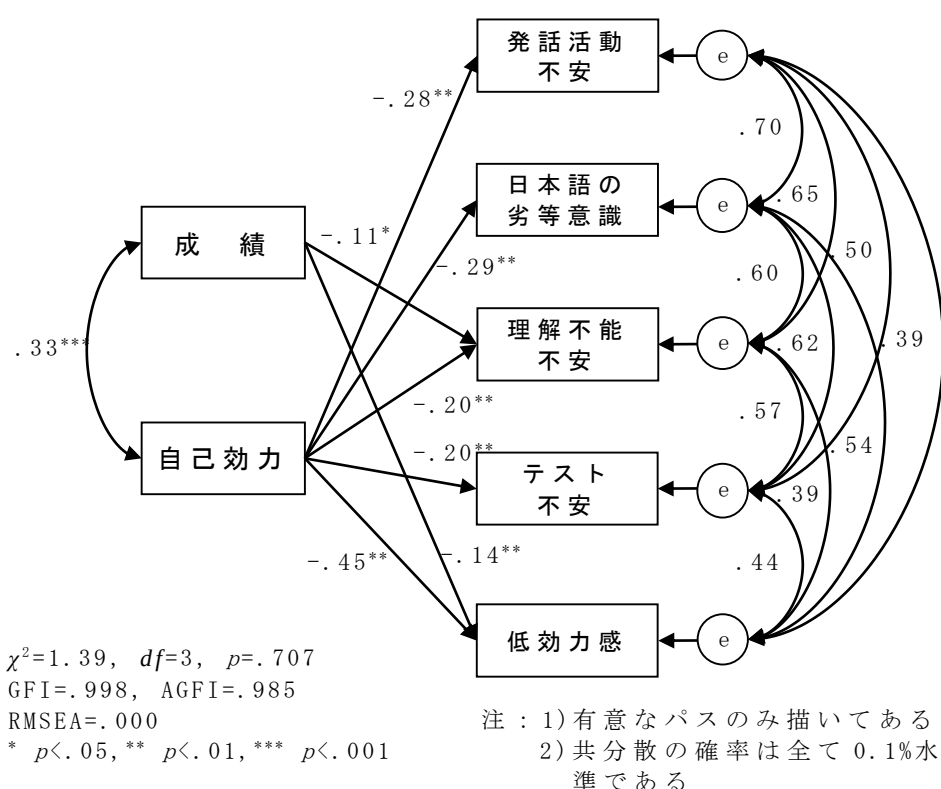


図 6 成績と自己効力感が第二言語不安に与える影響

4-4. 学習者による不安別教室内場面の捉え方

次に学習者がどのように教師の指導や教育場面を捉えているのか不安別に明らかにする。不安別の三つのグループを独立変数、教室内場面の頻度を従属変数とした分散分析を行ったところ、15・16・19 (15; ($F(2,231)=18.98$, $p<.001$))、16; ($F(2,231)=4.51$, $p<.05$))、19; ($F(2,231)=6.56$, $p<.01$)) のグループ間に有意差が見られた。そして、有意差のあった三つの教室内場面について Tukey の HSD 法 (5%水準) による多重比較を行い、表 4 の結果を得た。

まず 15 の「授業の時、クラスメートは授業内容を理解しているが、自分だけ理解できない、教師の話が分からない時、挫折感を感じることはあった。」は、不安が高ければ高くなるほどそのように感じる事が多くなり、16 の「課題や活動でそれまで上手くできなかったことが、教師が励ましてくれたり、アドバイスしてくれたことによって克服できたことがあった。」と 19 の「クラスメートのテストの結果や成績が自分より良かったりすると、その学生に負けたくないと感じることがあった。」は低不安群よりも高不安群のほうがそのように感じる頻度が有意に高いことが分かった。このことは学習時に感じる不安が大きくなればなるほど日本語学習に挫折感を感じる頻度は高く、一方で教師の励ましやアドバイスにより克服できる状況も多いことを意味している。言い換えれば、様々な不安を強く感じている学生ほど日本語の学習は困難なものであり、教師の支援を必要としているのである。

表 4 教室内場面と不安別各群の分散分析結果

	平均値 (SD)			分散分析	
	低不安群	中不安群	高不安群	F 値	多重比較
15	2.67 (1.01)	3.13 (0.91)	3.70 (0.78)	18.98** *	低 < 中 < 高
16	3.26 (0.87)	3.40 (0.74)	3.66 (0.84)	4.51*	低 < 高, 低 ≤ 中, 高 ≤ 中
19	3.25 (1.2)	3.46 (1.05)	3.84 (0.95)	6.56**	低 < 高, 低 ≤ 中, 高 ≤ 中

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

次に教育場面の頻度が第二言語不安に与える影響を測定すべく、第二言語不安を独立変数、教師の指導（教育場面）の頻度を従属変数として不安因子ごとに重回帰分析を行った。表 5 はその結果を示しているものであるが、1 から 16 の質問項目（教師の指導関連）のうち複数の因子に影響を与えているもののみ取り出し、まとめたものである。

まず、1 の「クラスの雰囲気がよく、活発で興味深い活動を行うなど授業で楽しさを感じることはあった。」は、各不安因子に対し

標準偏回帰係数が有意且つ負の値を示しており、これはそのような場面が多ければ「テスト不安」を除く全ての第二言語不安を下げることを意味している。また、15の「授業の時、クラスメートは授業内容を理解しているが、自分だけ理解できない、教師の話が分からない時、挫折感を感じることもあった。」は、全不安因子に対し標準偏回帰係数が有意且つ正の値を示していることから、そのような場面が多ければ全ての不安を高めていることが分かった。つまり、クラスの雰囲気がよく、活発で興味深い活動等、楽しいと感じる授業を経験することは「テスト不安」を除く全ての不安を抑え、逆に授業で自分だけ理解できない、教師の話が分からないといったことから挫折感を感じることは第二言語不安全体を高めるのである。

表 5 重回帰分析結果（教室内場面の頻度が第二言語不安に与える影響）

質問項目		I	II	III	IV	V	VI
1	クラスの雰囲気がよく、活発で興味深い活動を行うなど授業で楽しさを感じることもあった。	-.24**	-.16*	-.18*	-.22**		-.23**
15	授業の時、クラスメートは授業内容を理解しているが、自分だけ理解できない、教師の話が分からない時、挫折感を感じることもあった。	.37***	.36***	.24***	.36***	.19**	.36***
R ²		.28***	.29***	.25***	.24***	.24***	.26***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

4-5. 考察

本研究により「成績」に負の影響を与える妨害的不安は「低効力感」「理解不能不安」「発話活動不安」の三つの第二言語不安の因子であることが明らかとなったが、以下、分析結果に基づき教師がその三つの因子を抑制しながら学習者をどのように指導、支援していけばいいのかということを中心に考察する。

まず、第二言語不安を抑える最も簡単な方法は授業（課題）の難易度を下げることである。しかし、これを安易に行うと学習者によっては課題に対して挑戦しようとする意欲が低下し、その授業は退屈なものになってしまうだろうし、促進的不安である「日本語能力

不足による焦り」を感じる機会も奪われ、結果的に授業で得られるものも少なくなってしまう。ならば、授業の難易度を下げずに、妨害的不安を抑え、学習成果を高めるためにはどうすればいいのだろうか。それを述べる前に、「成績」を上げるもう一つの切り口として「自己効力感」を高めることが分析結果の中で有効であると分かったが、これは第二言語不安とも非常に関係が深いことから、先に自己効力感を高めることについて考えてみる。

自己効力感を高めるための方法として四つの要因を Bandura (1977) は提唱している。その内、最も重要なのが「達成体験」を持たせることだとしているが、教育の現場においては教師が学習者にそのような体験をさせることである。つまり、学習者自身が何かを達成したり、成功したりした経験、例えば中間・期末試験、日常の小テスト、授業での発表等の際にその成果が自分で立てた目標に達するような体験を繰り返しさせるように授業を工夫、学習者に配慮することである。次に「代理経験」をさせることである。これは、例えば学習者が親しい友人やクラスメートの日本語が上達していく様子を身近で見たり勉強の仕方等を観察することで自分にもできるだろうという信念を持たせるようにすることである。そして、「言語的説得」では、学習者が努力し身につけた知識や能力を教師（クラスメートや近しい者等も含む）から認められたり、励まされたりすることである。このように各学習者が一つ一つの課題を達成し、自分だけではなく周りの学習者の成功を見、互いの成長を称え、教師から承認を受けることにより自己効力感が高まるのである。そうすることにより「成績」に負の影響を及ぼす不安因子が高まることも抑えられ、更に「自己効力感」が高まり、同時に「成績」も高まるといった正のスパイラルを生み出すことができると考えられる。

しかし、教室活動において授業（課題）のレベルを下げずに前述の「低効力感」「理解不能不安」「発話活動不安」といった妨害的な第二言語不安を抑えつつ、クラスの全学習者に「達成体験」を積み重ねさせることは教師にとって容易なことではない。「達成体験」とい

うのはある程度難易度の高い課題に挑戦しそれが成功した時に感じるものであるため、教師が教室内の学習者全員に妨害的不安を感じさせずに課題を遂行させることは勿論、特に学年が上がるほど学習者間の日本語能力の差が開くので指導は難しくなる。

既述の分析結果にあるように、学習者にとって授業で自分だけ理解できない、教師の話が分からないといったことから挫折感を感じることは第二言語不安全感を高めていることがわかったが、これは教師がそれについて十分な対策をとる必要があることを示唆していると考える。具体的な対策としては、例えば学習者に次の授業の予定を伝え、予習を行わせて予めその概要や学習項目等を把握させることで授業で理解できないといった「理解不能不安」を抑えたり、課題の発表等をしっかりと準備させることでクラスメートの前でも日本語で話すことができ、「発話活動不安」も抑えたりすることができるだろう。また、予習や準備した成果を実感することに加え、教師が随時妥当性のあるテストを行い、各種のテストにおいても適切な準備を行わせることにより自らの目標を達成させ「低効力感」を抑えるようにし、その達成された成果に対し教師が認め称えることで、学習者は自己効力感を高め結果的に学習成果も高まると考えられる。しかし、それが分かっているにもかかわらず授業の予習や課題の準備をしない学習者も少なくないし、してきたとしてもそれが準備した通りにうまく発揮できない場合もあるだろうが、教師はそれを見越した上でその状況を受け入れ、彼らが自律的に予習や準備をしていくように適切な指導を行っていくよう心がけることが重要なのではないだろうか。

それ以外にも、できる学生とそうでない学生とでは第二言語不安や自己効力感の感じ方も違うので、その接し方も時と場合、能力等によっても変えていく必要がある。本研究の分析により学習時の第二言語不安を強く感じる学習者ほど挫折感を感じる頻度が高く、そのような学生は教師からの励ましやアドバイスで克服できることも多いということが明らかとなったが、これは教師がそれぞれの学習

者に合わせてサポートしていくことの重要性を示すものである。そして、クラスの雰囲気がよく、活発で興味深い活動等、楽しいと感じる授業を経験することは「テスト不安」を除く全ての第二言語不安が抑制されることから、教師は学習者一人一人に自らの能力を発揮させ高めていける課題を与え、安心してそれに取り組める環境を整えていくことを念頭におき指導することが求められているのである。

5. まとめ

学習成果を高めるためには、その成果に負の影響を及ぼす第二言語不安を抑制し、自己効力感を学習者に感じさせることが重要であることはこれまで指摘されてきたことであり、本研究においても日本語学習時に感じる第二言語不安が抑えられれば、「成績」と「自己効力感」は高まることが実証された。但し、全ての第二言語不安因子が成績に負の影響を与えているわけではなく、「低効力感」「理解不能不安」「発話活動不安」が妨害的に、「日本語能力不足による焦り」は促進的に作用していることが明らかとなった。確かに、これまで第二言語不安には妨害的不安と促進的不安の存在が先行研究により指摘されていたものの、その何が妨害的で何が促進的なのかについてはあまり触れられて来なかったが、本研究で第二言語不安の内、上記の三つの因子が妨害的不安であることが明らかとなった。そして、「自己効力感」が高まれば、それらの妨害的不安も抑えられ、結果的に「成績」が更に高まるという構図が確認されたが、これは教師がその三つの不安因子を抑え自己効力感を高めながら学習者を指導、支援することの重要性を示唆しており、またそうすることで学習の成果をより良いものにできるだろうと考える。具体的に本研究から見えてきた教師の行動としては、「クラスにいい雰囲気を保つこと」「授業の内容を理解できるようにすること」「活発で興味深い活動を行うこと」「学習者が楽しいと感じる授業を行うこと」「努力した成果を実感できるような活動を行うこと」「学習

者が感じる教室内のストレスは強すぎないようにすること」「授業は分かりやすく挫折感を感じさせないこと」「適時適所で学習者にアドバイスをしたり励ましたりすること」等によって第二言語不安は抑えられ、同時に自己効力感が高まり、その成果をより良いものとする事ができよう。梅田（2005）では、自律性を重視した教育の観点から自己決定型学習²¹において教師は学習者を励まし支えるファシリテーターとしての役割が重要だと述べているが、本研究の結果からも教師は教授者や学習管理者としての役割だけではなく、学習者が安心して教室活動に参加できるような雰囲気を作り、その活動が円滑に行えるように支援をしていくファシリテーターとしての役割や、学習上の困難や悩みなどを解消し解決に導くアドバイザーとしての役割が必要とされていると言えよう。

付記

本研究は、『淡江大學外國語文學院 98 學年度重点研究補助計畫』「大學教育培育日語學習之相關研究」の助成を受け実施し、2011 年 3 月 5 日に東吳大學において開催された「2011 年台灣日語習得研究國際學術研討會 LARP at SCU 研究工作坊(五)」で口頭発表を行い、その内容に加筆修正を加えたものである。

参考文献

- 今福宏次・堀越和男（2012）「日本語学習者の学ぶ意欲を高める教師の行動—教室内学習場面と自己効力感との関係からの考察」『日本語日本文學』第三十八輯、輔仁大學日本語學系、P.140-158
- 梅田康子（2005）「学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割—学部留学生に対する自律学習コース展開の可能性を探る」『言語と文化』No12、愛知大学、P.59-77

²¹ 個人あるいは集団が自分自身の学習について自らイニシアチブを取り、計画、実行し、その成果を評価するといった一連のプロセスを指し、成人の学習や高等教育の場面で求められる学習姿勢である。

- 中島義明・子安増生・繁桝算男・箱田裕司・安藤清志・坂野雄二・立花政夫（1999）『心理学辞典』（有斐閣）
- 林さと子（2006）「第二言語習得研究から見た第二言語学習／習得の個別性」,津田塾大学言語文化研究所言語学習の個別性研究グループ編『第二言語学習の個別性－ことばを学ぶ一人ひとりを理解する－』、春風社、P.48-58
- 堀越和男（2010）「動機づけと第二言語不安が日本語学習の成果に与える影響－台湾の日本語学科で学ぶ学習者を対象に－」,『台湾日本語教育學報』第 15 號、P.127-156
- 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、P.422-432.
- 元田 静（2005）『第二言語不安の理論の実態』、溪水社
- 王玲 静（2013）『第二言語習得における心理的不安の研究』、ひつじ書房
- Aida, Y. (1994) Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, P.155-168.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84 : P.191-251
- Bandura, A., Taylor, C. B., Williams, S. L, Mefford, I. N., & Barchas, J. D. (1985). Catecholamine secretion as a function of perceived coping self-efficacy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, P.406-414.
- Bandura, A. (1995) *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press. [本明寛・野口京子・春木豊・山本多喜司（訳）（1997）『激動社会の中の自己効力』金子書房]
- Chastain, K. (1975) Affective and Ability Factors in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 25, P.153-161.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1990) *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.

- Csikszentmihalyi, Mihaly (1998) *Finding Flow: The Psychology of Engagement With Everyday Life*. Basic Books.[大森弘(監訳)(2010)『フロー体験入門—楽しみと創造の心理学』世界思想社]
- Ehrman, M.E., Oxford, R.L. (1995) Cognition plus: Correlates of language learning success. *Modern Language Journal* 79 (1), P.67-89.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986) Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, P.125-132.
- Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance behaviour in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, P.93-107.
- Lalonde, R. N., & Gardner, R. C. (1984). Investigating a causal model of second language acquisition: Where does personality fit?. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 16, P.224-237.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety in language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41, P.85-117.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994) The effects of induced anxiety on cognitive processing in computerized vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, P.1-17.
- Oxford, R. L. (1998). The unravelling tapestry: Teacher and course characteristics associated with demotivation in the language classroom. Demotivation in foreign language learning. Unpublished paper presented at the *TESOL '98 Congress*, Seattle, WA.
- Price, M.L. (1991) The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. In E.K. Horwitz and D.J. Young (eds), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (P.101-108). New Jersey: Prentice Hall, Inc
- Saito, Y., Horwitz, E. K., & Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), P.202-218.
- Saito, Y. & Samimy, K.K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning,

- intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), P.239-251.
- Scovel, T. (1978) The effect of affect on foreign language- Learning, *Language-Learning*, 28, P.129-142
- Tobias, S. (1979). Anxiety research in educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 71, P.573-582.
- 周啟葶（2006）『高中生英語自我效能、英語學習焦慮、英語學習策略與英語學習成就關係之研究』（國立台灣師範大學教育學系博士論文）