

## 外国語学習者の言語不安を制御するフィードバック

西谷 まり・松田 稔樹

### 要旨

本稿では、教育工学の視点から学習に対するフィードバックについてこれまでの研究を概観し、外国語学習者の言語不安と自尊感情を制御して動機づけを高めるフィードバックメッセージを確定するための調査を行った。その結果、激励、叱咤、賞賛のフィードバックメッセージを与えられたとき、不安と自尊傾向によって動機づけが異なることが明らかになった。不安と自尊感情を基に分類した4群すべてにおいて、成功した時の賞賛のメッセージの平均値が最も高かった。言語不安、自尊感情、フィードバックのタイプなどによる定型的なパターンを見出すことはできなかったが、同じフィードバックメッセージに対して、ある群では効果があるが、ある群では効果があまり無いものがあることが確かめられた。実際の学習場面においては、多様なフィードバックを組み合わせ、課題の難易度によっても与え方を変えることも必要であり、失敗した場合に再チャレンジの機会を作る、失敗や成功を能力や運でなく努力に帰するメッセージが必要であるということも先行研究から示唆された。

**キーワード**：フィードバック、言語不安、自尊感情、日本語学習、動機づけ

### 1 はじめに

言語学習の成功を決定づける要因は、情意要因と認知要因に分けられる。認知要因は、異なった認知要素から成っており、例えば知能、言語適性、言語学習方略、過去の言語学習や経験を含んでいる。一方、情意要因は個々の学習者のあらゆる状況への反応を指す。言語姿勢、動機、不安、自信、性格、そして学習スタイルが情意要因として挙げられる。個人、もしくは集団の社会文化的信念がこの2つの要因に影響を与え、そしてそれらの要因は学習状況や言語学習過程で重要な役割を果たし、結果として、言語的、もしくは非言語的パフォーマンスにも影響を与えると考えられている。

本研究は言語学習の効果に影響を及ぼす要因として、「言語不安 (Language anxiety) = 外国語を学習する際にもつ不安やそれによって引き起こされる緊張」に着目する。先行研究では言語不安は言語習得を阻害するというものが多くをしめる。アメリカにおける日本語学習者を対象とした研究では、不安が高い学習者は成績が低いという傾向が見られた (Aida 1994)。初級レベルの学習者にとって不安は日本語の成績を予測する変数にはならなかったが、中・上級レベルでは関係が見出され、特に「教室における不安」(Language Class Anxiety) は最適な予測変数であった (Saito & Samimy 1996)。一方、不安と成績の間には正の関係も負の関係もあるという見方がある (Scovel 1978)。Brown (2000) は不安を *debilitative anxiety* と *facilitative anxiety*、または *harmful anxiety* と *helpful*

anxiety に分類し、facilitative anxiety は学習者の競争心を高め、よく勉強させると述べている。本研究では、Scovel や Brown の見方にならない、言語不安には、学習を阻害する場合と促進する場合の両側面があると仮定する。そして、不安傾向が異なる学習者ごとに、フィードバックを変えることにより学習を促進できると考える。

筆者は不安傾向の異なる学習者に対して異なるフィードバックを与えて、学習を促進すべく実験を行ってきた (西谷・松田 2005)。筆者の関心は情意的領域の言語不安が中心であるため、フィードバックも不安に訴えかけ動機を高めると考える言語的メッセージを選んだ。しかし、フィードバックメッセージが動機を高めるものとして、そもそも適切なものであるかどうかの検証がなされていなかった。そこで、不安傾向の異なる学習者に対してどのようなフィードバックメッセージが学習促進に効果的かを調査することが本研究の目的である。

## 2 フィードバック研究

教育工学事典 (2000) の定義によればフィードバックは「自らの行動のもたらした結果の一部分をデータとして取り込み、次のより適切な行動のために活用する機構」である。教育の場面においては、「教育現象のモデル化」のために活用されている。つまり、教師は個々の行動やその結果を次のより効果的な行動のデータとしてフィードバックするシステムにモデル化することが可能であり、学習者は自らの行動とその結果を次のさらに効果的な行動を構成するデータとしてフィードバックするシステムと見なし得る。Nicol & Macfarlane-Dick (2003) は「望ましい成果が何かを明確にするのを助ける。」「学習に関する高品質な情報を学生に与える。」など、よいフィードバックの 7 つの原則を提案している。

Mory (2004) によれば、フィードバックは行動主義から構成主義、コンピューター利用の学習状況にいたるまで様々なパラダイムの中で論じられてきている。行動主義におけるプログラム学習法では、オペラントアプローチを強調し、強化 (reinforcement) の概念がその重要部分だった。答えが正しいと学生に伝えることによって、後のテストで正確に再び答えられるように強化されるというものである。しかし、1970 年以降多くの研究者は「フィードバック=強化」という考え方を疑い始め、学習者が行動を変容させるきっかけとなる「情報としてのフィードバック」という概念が提出されている。

フィードバック (以下、FB と記述することもある) の種類と効果について行われた研究を概観したものが表 1 である。FB 中の情報が多いほど効果が高いという研究もあるが、効果に差はほとんどないという結果も多い。さらには、FB 後に再び解答する機会を与えることは効果がある、量的 FB は質的 FB<sup>1</sup>より効果的であるという結果も得られている

---

<sup>1</sup> 量的フィードバックは測定できる基準を使用したもので、質的フィードバックは「速すぎる」「遅すぎる」といったメッセージを指す。

(Mory 2004)。さらには、動機づけ、自己効力感 (self-efficacy) 及び帰属理論もフィードバックと重要な関係を持つことが知られている。適切なフィードバックは自信を高めて高いゴールを達成し、よりよいパフォーマンスに対する欲求を促進する (Covington & Omelich 1984) とされる。

表1 フィードバックの種類と効果 (Mory 2004 より)

研究者	結果
Gilman (1969)	(1) FB なし (2) 正解か不正解かの表示 (3) 正しい選択肢を表示 (4) 学習者のレスに適應するフィードバック (5) 2、3、4 の合成 →正解を導く FB をしたグループ (3、4、5) は正解を探さなければなら なかったグループより成績がよい。広範囲な情報は成績保持率を高める。
Wentling (1973)	(1) 部分的 FB : KR 情報のみ含む (2) 全体的 FB : 正解についての知識及び再解答の指示 (3) FB なし →(1)が最も効果的で(2)が最も非効果的。
Tait et al. (1973)	CAI 学習 (1) FB なし (2) 消極的 FB : 単に学生へのメッセージを表示 (3) 積極的 FB : 計算の各ステップに対し反応することを要求。 →事後テストで成績の改良はほとんどない。事前テストが低い得点だっ た生徒はより多くの積極的 FB を与えられた時、事後テストでいい点を とった。
Phye (1979)	正解だけを提示する FB はより多くの情報を含むタイプより優れていた。
Peeck (1979)	(1) 正しい代案を○で囲んだ選択肢を与える。 (2) 正しい代案を○で囲んだ選択肢とオリジナルテキストを与える。 →成績の違いはほとんどない。(2)は(1)より多くの推論質問に答えられた。
Wager (1983)	FB のタイミングもタイプも成績に著しい違いを生じない。
Lee (1985)	(1) 正解か不正解かの表示 (2) 正解か不正解かの表示 + 正しい答え (3) 正解か不正解かの表示 + 正しい答えの規則 →FB の効果に差がない。
Kulhavy et al (1985)	(1) 正解の選択肢 (2) 不正解の選択肢 (3) どうして間違っているかを 4 文で説明 (4) 正解が識別されたパッセージに適切な個所を示す →複雑な FB はエラー訂正に小さな効果しかなかった。
Waldrop, et al (1986)	CAI 学習では正解・不正解のレスポンスに続く即時の拡張フィードバック が優れている。どれが正解で、なぜそれが正解なのかを示すのがよい。

### 3 言語不安と自尊感情

これまでのフィードバック研究では、フィードバックに含まれる情報、動機づけ・自己効力感、原因帰属との関係は論じられてきているが、言語不安とフィードバックとの関係について実証的に論じられたものはほとんど見当たらない。自分の回答に自信を持っているかどうかによってフィードバックの形式を変えて実験を行った Chanond(1988)<sup>2</sup>では、成績に差は見られなかったと報告しているが、Chanond の与えたフィードバックメッセージは情意に働きかけるタイプのものではなかった。

本研究の目的は、不安傾向の異なる学習者に対して情意的フィードバックメッセージを与えれば学習促進に効果的かを明らかにすることである。そのためには不安を測定する項目を確定する必要がある。そこで、筆者は 2006 年 8 月にベトナムの複数の大学及び日本語学校において、初級から上級までの 510 名(男性 72 名、女性 438 名)を対象に元田(2000)の日本語不安に関する調査の項目を採用し、教室内不安、教室外不安に関する調査を行った(項目は稿末に記した)。自分が他者と比べて外国語学習に関して劣っていると感じる「外国語に関する自尊感情」は言語不安と密接に関係があるということが示唆されている(元田 2000) ため、自尊感情もあわせて調査した。さらに、日本語力をテストで測定することができない状況のため、日本語力については、技能別の自己評価をとった。稿末の資料に調査項目の詳細を記した。調査はベトナム語の翻訳文つきで行った。

- (1) 元田 (2000) に基づいて作成した日本語の教室内不安 23 項目
- (2) 元田 (2000) に基づいて作成した日本語の教室外不安 22 項目
- (3) 技能別日本語力における自己評価 8 項目
- (4) 元田 (2000) に基づいて作成した日本語に関する自尊感情 10 項目

(1) (2) (4)については、「1. 全然そう思わない」「2. そう思わない」「3. あまりそう思わない」「4. 少しそう思う」「5. そう思う」「6. 強くそう思う」の 6 段階で、(3)については「1. 全然自信がない」「2. 自信がない」「3. あまり自信がない」「4. 少し自信がある」「5. 自信がある」「6. とても自信がある」の 6 段階で回答してもらった。それぞれのカテゴリーの平均値を個人別に求め、各カテゴリー間で Pearson の相関係数を求めた結果が表 2 である。

---

<sup>2</sup> (1) 答えが正しく回答者が自信を持っている場合、答えは正解だという情報を受け取る。(2) 答えが正しかったが自信がない場合、なぜ正解だったかという情報を受け取る。(3) 答えが間違っているが自信を持っている場合、なぜ間違っていたか、正解及びなぜそれが正解かについての情報を受け取る。(4) 答えが間違っていて自信がない場合、答えは間違いであることと、正解及びなぜそれが正解かについての情報を受け取る。

表 2 言語不安・自己評価・自尊感情の関係

	教室内不安	教室外不安	自己評価	自尊感情
教室内平均	1	.710	-.412	.133
教室外不安	<u>.710</u>	1	-.328	.168
自己評価	<u>-.412</u>	-.328	1	.040
自尊感情	.133	.168	.040	1

教室内不安と教室外不安には高い正の相関関係、自己評価と教室内不安にはかなり高い負の相関関係が見られる。したがって、教室内不安の傾向から教室外不安と自己評価もある程度予測できることが示唆された。しかし、不安と自尊感情と間の関係は低い。そこで、フィードバックメッセージの確定のための調査には、教室内不安及び自尊感情を採用することにした。

教室内不安 23 項目は「発話活動における緊張」9 項目（以下、発話不安とよぶ）、「理解の不確かさに対する不安」（以下、理解不安とよぶ）8 項目、「低い日本語能力に対する心配」（以下、日本語不安とよぶ）6 項目で構成されている。今回の調査ではそれぞれのカテゴリーから 2 項目ずつ合計 6 項目を、日本語に関する自尊感情については、次の 2 項目を用いた。外国人に対しては「日本語」、日本人に対しては学習している「外国語」に関する不安を聞いた（資料(1)の教室内言語不安 1、2、10、14、19、20 及び(4)自尊感情の 3、8）。

#### 4 フィードバックメッセージの確定

本調査に先立ち、不安を軽減し学習者を励ますメッセージと、不安を高めて学習を促進すると考えられるメッセージを用意して予備調査を行った。本調査同様、「1. 全然やる気がなくなる」「2. やる気がなくなる」「3. 何とも思わない」「4. がんばろうと思う」「5. とてもがんばろうと思う」の 5 段階で回答させた。成功した時に不安を高めて動機づけを高めるためのメッセージもいくつか用意したが、平均値が極端に低かった<sup>3</sup>。そのため、やる気にさせるメッセージとは考えにくいと判断し、本調査の質問項目から除いた。

失敗した場合と成功した場合、それぞれ 8 項目のフィードバックメッセージを本調査に用いた。失敗した場合、つまり、教師の質問に答えられない時や答えを間違えた時のフィードバックメッセージとしては「激励」のメッセージが 3 項目、「叱咤」のメッセージが 5 項目、成功した場合については、「賞賛」のメッセージが 7 項目、「叱咤」のメッセージが 1 項目である。

<sup>3</sup> 「これぐらいできる人はたくさんいます。」(平均値 2.56)、「他の学生も答えられています。」(平均値 2.83)

<失敗したときのフィードバックメッセージ>

- FB 1. がんばってください。(激励)
- FB 2. 教室は練習の場なので間違えても大丈夫です。(激励)
- FB 3. 何度も練習すればできるようになるので心配しないでください。(激励)
- FB 4. これでは日本人とコミュニケーションできませんよ。(叱咤)
- FB 5. 勉強不足ですね。(叱咤)
- FB 6. こんなやさしい問題がどうしてもできないのですか。(叱咤)
- FB 7. もっとたくさん練習してください。(叱咤)
- FB 8. 他の学生はできますよ。(叱咤)

<成功したときのフィードバックメッセージ>

- FB 1. すばらしい！(賞賛)
- FB 2. よく勉強しましたね。(賞賛)
- FB 3. さすが、〇〇さんですね。(賞賛)
- FB 4. 前よりずっとよくできるようになりましたね。(賞賛)
- FB 5. まだまだ満足してはいけません。(叱咤)
- FB 6. こんな難しい問題がよくできましたね。(賞賛)
- FB 7. いいですね！(賞賛)
- FB 8. じゅうぶん日本人とコミュニケーションできますよ。(賞賛)

## 5 言語不安・自尊感情とフィードバックの効果

2006年11月から2007年3月にかけて、外国人日本語学習者147名を対象に本調査を行った。日本の大学・短大で学んでいる中国人、韓国人等及び、中国の大学で日本語を専攻している大学生である。言語不安と自尊感情の平均値に基づいて4群に分けた(表3)。これらの群ごとに効果のあるフィードバックメッセージが異なるというのが筆者の仮説であり、その違いに応じたフィードバック方略を決定するのが本研究の目的である。それぞれのグループで失敗時激励・失敗時叱咤・成功時賞賛・成功時叱咤別の平均値を調べた(表4)。分散分析を行ったがすべての項目で有意差はみられなかった。4群ともに成功時賞賛が最も平均値が高く、失敗時激励が2番目であった。

表3 不安と自尊感情によるクロス集計表

		自尊感情		合 計
		低 い	高 い	
不 安	低 い	29名	47名	76名
	高 い	46名	25名	71名
合 計		75名	72名	147名

表4 不安と自尊感情によるカテゴリー別フィードバックの効果

	失敗時激励	失敗時叱咤	成功時賞賛	成功時叱咤
不安低・自尊低	3.77	2.98	3.86	3.31
不安低・自尊高	3.67	2.86	3.76	3.63
不安高・自尊低	3.69	2.83	3.89	3.59
不安高・自尊高	3.91	2.68	4.01	3.48
全体の平均値	3.74	2.84	3.86	3.53

さらに、4 群のそれぞれについて、個々のフィードバックメッセージの捉え方に違いがあるのかを概観するために、フィードバックメッセージごとの効果の平均点を求めた(表5、表6)。それぞれの項目を4 群について多重比較したが有意差は見られなかったが、表5、表6から以下の傾向が見られた。

1. 同じ項目でもある群では効果があるが、ある群では効果があまり無いものが見られる。
2. 不安と自尊感情がともに高い群では、失敗したときの叱咤のフィードバックメッセージは動機づけを強めることにはならず、激励のメッセージが動機づけを高める一方、不安が低い群では自尊感情の高低に関わらず、叱咤のメッセージも有効である。
3. 不安が高い群では、自尊感情の高低に関わらず、成功したときの賞賛のフィードバックメッセージは動機づけを非常に強める。

表5 失敗時のフィードバックの効果 (全体平均より高いものに下線)

	FB 1 激励	FB 2 激励	FB 3 激励	FB 4 叱咤	FB 5 叱咤	FB 6 叱咤	FB 7 叱咤	FB 8 叱咤
不安低・自尊低	3.48	<u>3.90</u>	<u>3.93</u>	<u>2.90</u>	<u>3.07</u>	<u>2.83</u>	<u>3.80</u>	<u>2.79</u>
不安低・自尊高	<u>3.61</u>	3.74	3.66	2.60	2.98	<u>2.74</u>	<u>3.44</u>	<u>2.58</u>
不安高・自尊低	3.54	3.71	3.82	2.84	<u>3.07</u>	2.43	3.25	2.54
不安高・自尊高	<u>3.73</u>	<u>3.90</u>	<u>4.06</u>	<u>3.15</u>	2.78	2.18	3.02	2.30
全体の平均値	3.58	3.79	3.83	2.83	2.99	2.56	3.35	2.56

表6 成功時のフィードバックの効果 (全体平均より高いものに下線)

	FB 1 賞賛	FB 2 賞賛	FB 3 賞賛	FB4 賞賛	FB 5 叱咤	FB6 賞賛	FB7 賞賛	FB8 賞賛
不安低・自尊低	3.93	4.00	3.86	<u>4.14</u>	3.31	3.72	<u>3.70</u>	3.75
不安低・自尊高	3.78	3.74	3.87	3.80	<u>3.63</u>	3.74	3.53	<u>3.85</u>
不安高・自尊低	<u>3.96</u>	<u>4.02</u>	3.87	<u>4.00</u>	<u>3.59</u>	<u>3.91</u>	3.61	<u>3.80</u>
不安高・自尊高	<u>4.31</u>	<u>4.19</u>	<u>4.10</u>	<u>4.02</u>	3.48	<u>3.90</u>	<u>3.76</u>	3.76
全体の平均値	3.96	3.96	3.91	3.97	3.53	3.82	3.65	3.79

## 6 考察と今後の課題

本研究では、言語不安と日本語に関する自尊感情に着目し、学習者が外国語学習に取り組み際に与えられるフィードバックメッセージをどのように受け止めるかについて調査を行った。

不安と自尊感情を基に分類した 4 群すべてにおいて、成功した時の賞賛のメッセージの平均値が最も高く、次いで、失敗した時の激励、成功した時の叱咤、失敗した時の叱咤の順になっている。したがって、成功した時の賞賛のメッセージが最も効果的であると考えられる。特に、不安が高い群では、自尊感情の高低に関わらず、成功したときの賞賛のフィードバックメッセージは動機づけを特に強めると予測できる。

不安と自尊感情がともに高い群では、失敗したときの叱咤のフィードバックメッセージは動機づけを強めることにはならず、激励のメッセージが最も有効である一方、不安が低い群では自尊感情の高低に関わらず、叱咤のメッセージも有効であると予測できる。今回の調査では、「もっとたくさん練習してください」「勉強不足ですね」という学習に関する叱咤のメッセージはある程度の効果が期待できるのに対して、「これでは日本人とコミュニケーションできませんよ。」「こんなやさしい問題がどうしてできないのですか。」「他の学生はできますよ。」といった学生の能力に原因を帰するメッセージは効果がないということが明らかになった。成功と失敗は努力が原因だと学習者が考えるように仕向け、学習者の能力は改善するという認識を持たせ、学習者の自己効力感を高めることが重要である。

言語的フィードバックは(1) 結果フィードバック (正否情報のみ) (2) 努力フィードバック (3) 能力フィードバック (4) 課題フィードバック (5) 運フィードバック (6) 感情フィードバック (7) 期待フィードバック (8) 信頼フィードバックの 8 つに分けることができる (高崎 2000) が、小学校の教室観察によると、ほとんどが結果フィードバックのみの伝達で、その他の多様な言語的フィードバックはほとんど用いられていなかった (岸俊行ほか 2007) との報告がある。今回筆者は(2)、(3)、(6)に分類される言語的フィードバックを採用した。今後はさらに多様なフィードバックを組み合わせ、また、課題の難易度によってフィードバックの与え方を変えて、言語不安と動機づけの関係及び学習効果を検証していきたい。



## 付記

本研究は平成 18 年度～19 年度科学研究費補助金（基盤研究(C) (2)）「外国語不安を軽減し、口頭表現能力を高める日本語学習環境のモデルの構築」（研究課題番号 18520404 研究代表者：西谷まり）の助成を受けて行ったものである。

## 参考文献

- 岸俊行・澤邊潤・野嶋栄一郎（2007）「一斉授業における教師の言語的フィードバックの実態」『日本教育工学会論文誌』31（Suppl）、pp.105～108
- 教育工学事典（2000）実教出版、日本教育工学会
- 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」『一橋大学留学センター紀要第 6 号』、pp.57-73
- 西谷まり・松田稔樹（2004）「日本語学習者の言語不安軽減策としてのディベート活動」『留学生教育第 9 号』、pp.7-18、留学生教育学会、2005 年 1 月
- 西谷まり・松田稔樹（2005）「日本語学習者の言語不安を制御し日本語能力を向上させる e-Learning の効果」『一橋大学留学生センター紀要第 8 号』、pp.29-40
- 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）、pp.422-432
- 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 (2), pp.155-167.
- Brown, H. D. (2000) *Principles of language-Learning and teaching*. Longman.
- Chanond, K. (1988) *The effects of feedback, correctness of response and response confidence on learners' retention in computer-assisted instruction*. (Doctoral dissertation, University of Texas at Austin, 1988). Dissertation Abstracts International, 49, 1358A.
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1984) Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), pp.1038-1050.
- Mory, E. H. (2004) Feedback Research Revised, *Handbook of Research on Educational Communications and Technology: A Project of the Association for Educational Communications and Technology*, (Corporate Author), David H. Jonassen, pp.745-783
- Nicol, D. and Macfarlane-Dick, D. (2003) Rethinking Formative Assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice (Higher Education Academy briefing paper), [www.heacademy.ac.uk/assessment/ass051d\\_senlef\\_model](http://www.heacademy.ac.uk/assessment/ass051d_senlef_model)
- Saito, Y. & Samimy, 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), pp.239-251.

Scovel, T. (1978) The effect of affect on foreign language-Learning. *Language-Learning*, 28, pp.129-142

(にしに まり 留学生センター准教授)

(まつだ としき 東京工業大学大学院社会理工学研究科准教授)

## 資料

### (1) 教室内言語不安

1. 指名されそうだとわかると不安になります。
2. 教室で日本語を話すとき、ふだん緊張します。
3. 教室で日本語を使って口頭発表をするとき、緊張します。
4. 教室で声を出して日本語を読むとき、緊張します。
5. 教室で日本語をまちがえないか心配です。
6. 教室で緊張すると、ふだんは知っている日本語が思い出せません。
7. 教室で、日本語を使ってディスカッションをするとき、緊張します。
8. 教室の前に出て、日本語のロールプレイをするとき、緊張します。
9. 急に先生に質問されたとき、緊張します。
10. 日本語の授業の内容が難しくてわからないとき、不安になります。
11. 先生が早くで日本語を話すと、不安になります。
12. 日本語の授業の速さについていけないとき、不安になります。
13. テープやビデオの日本語の速さについていけないとき、不安になります。
14. 先生が私の日本語をわからないとき、あせります。
15. テープやビデオの日本語がわからないとき、不安になります。
16. 先生の質問の答えがわからないとき、あせります。
17. 日本語の授業で、たくさんのことを勉強しなければならないとき、あせります。
18. 日本語を話すとき、他の学生に笑われないか心配です。
19. 他の学生が私の日本語を下手だと思わないか心配です。
20. 他の学生の前で日本語をまちがえたとき、恥ずかしいです。
21. 私の日本語のレベルは、他の学生よりも低いのだろうか心配になります。
22. 教室で私には日本語の学習能力がないのだろうか心配になります。
23. 日本語をまちがえたとき、先生にしかなれないか心配です。

### (2) 教室外言語不安

1. 何回言っても日本人が私の日本語をわからないとき、あせります。
2. 日本人との会話で、言いたいことが日本語がうまく言えないとき、あせります。
3. 日本人が私の日本語を聞いて、わからないという顔をしたとき、不安になります。
4. 日本人が私の知らない日本語をたくさん話すと、不安になります。
5. 日本人が私の日本語を聞いて、「え？」と聞き返したとき、不安になります。
6. 日本人の日本語がわからなくてどう反応してよいかわからないとき不安になります。
7. 日本人との会話で、知っている日本語が思い出せないとき、あせります。
8. はじめて会った人と話すとき、日本語がうまく話せるかどうか心配です。
9. 日本人が教室で勉強したものとちがう日本語を使ったとき、不安になります。

10. 日本人と話しているとき、日本語をまちがえないか心配です。
11. 私には日本語の会話能力がないのだろうか心配になります。
12. 日本人が私の日本語を笑わないか心配です。
13. 日本人と話するとき日本語を速く話さなければならないと思って、不安になります。
14. 日本人が私の日本語を下手だと思わないか心配です。
15. 私より日本語のうまい人がそばにいと、落ち着いて日本語を話せません。
16. 教室の外で先生と話するとき、日本語がうまく話せるかどうか心配です。
17. 日本語での会話が、なかなか上手にならないことが心配です。
18. 銀行や郵便局で日本語を使うとき、緊張します。
19. お店の人と日本語で話すとき、不安になります。
20. レストランで、日本語を使って注文するとき、不安になります。
21. 医者に病気の様子を日本語で説明するとき、不安になります。
22. 日本語の敬語を使って話さなければならないとき、緊張します。

(3) 自己評価

1. 話すこと
2. 聞くこと
3. 読むこと
4. 書くこと
5. 文法に関する知識
6. 語彙に関する知識
7. 漢字に関する知識
8. 発音 (音、アクセント、イントネーション)

(4) 自尊感情

1. 日本語の授業で私には他の人と同じぐらい価値があると思っています。
2. 私の日本語にはいい面がたくさんあると思います。
3. 日本語の授業で私はだめだなあと思う傾向があります。
4. 私は他の学生と同じぐらい日本語がうまくできます。
5. 私の日本語にはあまり得意なところがないと思います。
6. 私は自分の日本語を前向きにとらえています。
7. だいたい私は自分の日本語に満足しています。
8. 日本人と話するとき、もっと自分に自信を持てたらいいのと思います。
9. ときどき私の日本語は本当に役にたたないと思います。
10. ときどき私の日本語はまったくだめだと思います。