

第二言語不安を操作し日本語能力を高める
e-learning 日本語学習環境
(研究課題番号 18520402)

平成 18 年度～平成 19 年度科学研究費補助金
基盤研究 (C) 研究成果報告書

平成 20 年 4 月

研究代表者 西谷まり
一橋大学留学生センター准教授

はじめに

本報告書は、平成 18 年度～平成 19 年度科学研究費補助金（基盤研究 C）助成による「第二言語不安を操作し日本語能力を高める e-learning 日本語学習環境」の報告書である。以下に本報告書の要旨を記す。

本研究は、第二言語不安は学習を促進することもあるれば阻害することもある、という立場に立つ。本研究の目的は、第二言語不安を操作し日本語能力を高める e-learning 日本語学習環境を探ることである。本研究が具体的に明らかにしたいことは以下の 3 点である。1. 第二言語不安傾向の違う学習者に対する、効果的な事前の言葉かけ、フィードバックの方法について検証する。2. 通常の教室環境と e-learning のそれぞれにおいて、第二言語不安の変化、フィードバックの効果について検証する。3. 効果的な学習指導のために知ることが必要な学習者特性を、第二言語不安を中心に検討する。

平成 17 年度には、日本語上級レベルの学習者 19 名を対象に 4 ヶ月にわたって実験を行った。事前調査に基づいて、言語不安を操作するフィードバックを返す実験群と、返さない統制群に分けた。不安高グループには不安を軽減させるメッセージ、不安低グループには不安を高めるメッセージを送った。実験群の不安高グループの不安は軽減し、不安低グループの不安は一時的に高まり元の水準に戻ったが、統制群との比較では不安の変化に有意な差は見られなかった。しかし、学習態度には大きな違いが見られた。したがって、学習者の不安を操作するフィードバックメッセージを返すことによって、学習を促進し、学習効果を高めることができる可能性が示唆された。

平成 18 年度には、教育工学分野におけるフィードバックに関する先行研究をレビューし、平成 17 年度に行ったフィードバックの文言に関するアンケート調査の分析を行った。その結果、不安の高低に関わらず、失敗したときの叱咤のフィードバックメッセージはあまり効果がなく、両者ともに成功したときに賞賛・激励のメッセージを受け取ると動機が高まるということがわかった。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示唆された。

今回は研究課題 3 点のうち、第 1 の点についてはかなりの程度明らかになったが、第 2、第 3 については、さらなる実証研究が必要である。

< 研究組織 >

研究代表者 : 西谷 まり (一橋大学・留学生センター准教授)
研究分担者 : 松田 稔樹 (東京工業大学・大学院社会理工学研究科助教授)

< 交付決定額 > (配分額)

(金額単位: 円)

	直接経費	間接経費	合計
平成 18 年度	900,000	0	900,000
平成 19 年度	800,000	120,000	920,000
総計	1,700,000	120,000	1,820,000

< 研究発表 >

学会誌等

- (1) 西谷まり・松田稔樹 The Effect of Feedback in order to Manage Language Anxiety (Full Paper) ,Proceeding of E-Learn 2006, pp.1342 -1347, 2006.10.
- (2) 西谷まり・松田稔樹「e-learning を利用した言語不安操作のためのフィードバックとその効果」留学生教育第 11 号、pp.133 -142、留学生教育学会、2006 年 12 月

口頭発表

- (1) 西谷まり ” The Effect of Feedback in order to Manage Language Anxiety”
E-Learn 2006--World Conference, Hawaii, 2006.10.15
- (2) 西谷まり「外国語学習者の言語不安を制御するフィードバックー e-Learning フィードバックシステム作成に関する一提案ー」日本教育工学会第 23 回全国大会 (2007 年 9 月 22 日 於 早稲田大学)

目次

I. 先行研究

1. 言語不安に関する先行研究
2. フィードバックに関する先行研究

II. フィードバックの効果に関する研究

1. 研究計画と授業の概要
2. 不安・自尊感情の変化
3. 学習態度と学習効果及び個人に着目した変化
4. まとめ

III. フィードバック文言確定に関する研究

1. 研究計画と授業の概要
2. 言語不安・自尊感情とフィードバックの効果
3. まとめ

IV. 考察

参考文献

資料

キーワード 言語不安、日本語学習、e-learning、フィードバック

I. 先行研究

1. 言語不安に関する先行研究

言語学習に関する研究では、その学習効果に影響を及ぼす要因の1つとして、「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」が挙げられている。代表的なID理論の1つである Keller の ARCS モデルでも、学習を動機付ける上で不安の対立概念とも言うべき「自信」が重要であるとしているが、言語不安に関する先行研究の多くも、言語不安は言語習得を阻害することを示している (MacIntyre & Gardner 1989, Aida 1994, Saito & Samimy 1996)。しかし、言語不安を軽減する方策はいくつか提言されているものの、その効果を検証したものはほとんど見られない。主な先行研究を以下の表にまとめた。

表1. 先行研究の概要

研究結果 (参考文献)	母国語	学習言語	レベル
1. 口頭表現の正確さはクラス参加に大きく影響されるが、積極的にクラスに参加している学習者はリスクをとる (Risktaking) 傾向があり、教室不安は間接的にクラス参加に負の影響を与えている。(Ely 1986)	英語	スペイン語	初級*
2. 実験的に不安状況を作り出した群では、授業中に双方向的なコミュニケーションが少なかった。(Steinberg & Horwitz 1986)	スペイン語	英語	中級前半
3. 一般的な不安は第二言語の日本語力と関係が薄い。第二言語不安はコミュニケーション不安 (Communicative Anxiety) の一部であり、コミュニケーション不安は語彙の学習に大きな負の影響を及ぼす。(MacIntyre & Gardner 1989)	英語	フランス語	中上級*
4. 言語不安は母語の日本語力には影響がなかったが、第二言語については、短期記憶テスト、語彙生成テストの両方のスコア (特に前者) に影響を与えていた。(MacIntyre & Gardner 1991)	英語	フランス語	中上級*
5. 日本語力を初めとして、多くのテストは言語不安と負の相関関係があった。(MacIntyre & Gardner 1994)	英語	フランス語	初級*
6. 英語の達成度は自信、教室環境、動機と密接な関連性があり、それが教室のダイナミクスに関係がある。良好な教室環境は不安を緩和し、自信を高め、学習者の積極的な活動を促す。(Clementほか1994)	ハンガリー語	英語	初中級*
7. 教室でリスクをとること、教室の居心地の悪さ (Language Class Discomfort) および、動機の強さが学習成果・日本語力に影響を及ぼす。(Samimy & Tabuse 1992)	アメリカ	日本語	初級
8. 不安が高い学習者は日本語力が低い傾向が見られ、日本に行った経験のある学習者は教室での不安が低かった。(Aida 1994)	アメリカ	日本語	初級*
9. 不安は初級レベルの学習者にとって、学習成果・日本語力を予測する変数にはならなかったが、中上級では関係が見出された。特に言語教室における不安 (Language Class Anxiety) は最適な予測変数であった。またすべての日本語レベルにおいて言語教室における不安と教室でリスクをとることは強い相関関係が見出された。これは、レベルに関わらず、不安の強い学習者は、充分練習し、誤りを犯す不安がなくなるまで、新しい文型や語彙を使ってみようとしなさいということを示唆している。(Saito & Samimy 1996)	アメリカ	日本語	初級～中上級

注) 学習者のレベルについては、論文に明記されているものもあるが、学年が学習年数で記載されているものについては、筆者の日本語教育の経験から分類して記載し*をつけた。

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 debilitating 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。Radnofsky (2001)は、ミドルベリー大学で行った初心者対象のフランス語夏期7週間集中講座のクラスを質的に分析し、従来の緊張に関する否定的見方に反論している。学生は緊張をポジティブにとらえており、適度な緊張は学習を促進するのに有効であると述べている。

2. フィードバックに関する先行研究

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 (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FB¹より効果的であるという結果も得られている(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。

¹ 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。

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。

II. フィードバックの効果に関する研究

1. 研究計画と授業の概要

これまでに、筆者は、学習者を日本語不安と日本語力の要因から4タイプに分け、それぞれのタイプの学習者が e-learning 教材及び大学の授業に取り組む際にどのような違いがあるかを観察した（西谷・松田 2005）。e-learning 教材に対する学習傾向は、不安低・成績低群の学生及び不安高・成績低群の学生はアクセスが少なかった。本研究では、不安高群には不安を軽減するフィードバックを、不安低群には不安を高めるフィードバックを定期的に与え、言語不安の変化と e-learning 教材に対するアクセス等の変化を観察する。

本研究の対象者は、日本の社会科学関係を専門とする国立大学の大学院に入学しようとする日本語上級レベル（日本語能力試験 2 級合格から 1 級合格程度）の学習者であり、当該大学の日本語の授業を 2005 年度冬学期に履修した学生 19 名であった。授業は、教室内でディスカッション・ディベートを行うものであり、基本的に 2 週間単位で 1 つのテーマを扱った。教室外活動として e-learning システム上またはハンドアウトのテーマに関連した資料を読み、1 週目の授業時間に教室で語彙・文型・内容について確認とグループ討論を行った後、2 週目にディスカッション・ディベートを行う。さらに、授業後、教室外活動として、各自が e-learning システムの掲示板に自分の意見を書き込んだ。

e-learning のプラットフォームは研究対象となった大学の全教員・学生が利用できる WebClass を利用した。システムに掲載した資料教材はオンライン辞書「リーディングちゅう太」(<http://language.tiu.ac.jp/>) を利用すれば自動的に漢字の読み方・日本語の意味・英語の意味を生成することができるので、非漢字圏学習者の読解作業にかかる時間を短縮し、漢字圏学習者が陥りがちな「意味は推測できるけれど読み方がわからない」状況を克服するのに有用であり、言語不安の軽減につながると考えた。また、教室での討論のあとで、e-learning システム上の掲示板に自分の意見を書き込ませたのも、Beauvois(1995, 1998)の報告に基づき、学習における言語不安の影響を少なくすることに有効と考えたからである。表 1 に授業と授業外活動、フィードバックの日程を記した。

表 1 授業と授業外活動、フィードバックの日程

	テーマ	授業	討論	FB の有無と種別		備考
第 1 回	人生のパートナー	10/11	10/11	—		事前調査
第 2 回	外国人労働者	10/18	10/25	—		
第 3 回	積極的安楽死	11/1	11/8	—		
第 4 回	首相の靖国参拝	11/15	11/22	不安 FB1	11/28	
第 5 回	原子力発電	11/29	12/6	不安 FB2	12/7	
第 6 回	救急車有料化	12/13	12/13	—		中間調査
第 7 回	憲法 9 条改正	1/10	1/17	自尊 FB	1/19	事後調査 (1/31)

本研究の事前・事後調査の項目は、元田（2005）の作成した日本語不安尺度を採用した。元田の尺度は先行研究を踏まえて言語不安全体を教室の内と外の不安に区別し、教室内不安 23 項目（発話活動における緊張 9 項目、理解の不確かさに対する不安 8 項目、低い日本語能力に対する心配 6 項目）、教室外不安 22 項目で構成されている。調査は 6 段階のスケール（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）で行った。自分が他者と比べて劣っていると感じ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 2005）ため、自尊感情 10 項目もあわせて調査した。この他、学習者の日本語の語彙・文型の能力を測定するために、事前・事後に同じレベルの異なる文章を用いたクローズドテストを行った。

事前調査が終わった時点で、与えるフィードバックの内容を検討するために、調査項目への回答を分析した。教室内不安、教室外不安、自尊感情のクラス平均値は、それぞれ、2.86、2.69、3.92 であり、教室内不安と教室外不安の間には 1%水準で正の相関関係が、自尊感情と教室外不安の間には 5%水準で負の相関関係が認められた。ここから、教室内不安と教室外不安は密接に関連していると考え、本研究では教室活動とそれを補う e-learning とに焦点を当てているため、教室外不安については扱わず、教室内不安と自尊感情を操作するためのフィードバックを与えることにした。

フィードバックの効果を検証するために、本研究では、フィードバックを返す実験群と、返さない統制群を設けた。実験群と統制群の日本語力の均質性を保つために、日本語力の事前のクローズドテストの平均値がほぼ等しくなるよう、表 2 のように 2 群に分けた。その際、学習者を不安高と不安低のグループに分割し、実験群と統制群にほぼ同数の学習者を割り振った。

表 2 実験群と統制群の分類

	不安高グループ	不安低グループ
実験群 10 名	6 名	4 名
統制群 9 名	5 名	4 名

注：教室内不安の全体平均値 2.86 以上を不安高とした。

実験群の不安高群には不安軽減のフィードバックを、不安低群には不安を高めるメッセージをそれぞれ e-mail で 2 回返した。統制群にはフィードバックは一切返さなかった。先に記したように、元田（2005）は、教室内不安を 3 つに分類している。発話活動における緊張とは「教室で日本語を話すとき、ふだん緊張します。」などであり、理解の不確かさに対する不安とは「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。」などであり、低い日本語能力に対する心配とは「他の学生が私の日本語を下手だと思わないか心配です。」などである。そこで、本研究では、実験群不安高グループの学習者に対して、不安のタイプに応じた以下のメッセージを送った。その際、個々の調査項目について「5. そう思う」「6. 強くそう思う」をチェックした項目についても、資料 1 に記したフィードバックメッセージをあわせて送信した。

①発話活動における緊張が高い場合：

教室で日本語を上手に話すのは簡単ではありません。知っていることを忘れてたり、間違えることもあります。でも、心配しないでください。教室は練習の場ですから、間違えても大丈夫です。

②理解の不確かさに対する不安が高い場合：

日本語の授業は速く進むし、先生の話し方やビデオ・テープは速くて聞き取れないことがあるでしょう。でも、心配しないでください。聞き取れない場合は遠慮なくそう言ってください。

③低い日本語能力に対する心配が大きい場合：

他の学生と自分の日本語能力を比較して、心配する必要はありません。あなたの日本語は十分上達しています。

一方、不安を高めるフィードバックとしては「この大学の留学生は優秀ですから、みんなどんどん日本語が上達しています。また、日本語は外国語ですので、優秀な日本人学生と競争していい成績をとるのは簡単ではありません。」「専門科目の学習はどんどん難しくなります。日本語の学習が足りないと、専門の勉強についていけなくなります。」といったメッセージを送信した。

自尊感情については資料 2 に記したフィードバックを返した。自尊感情に関する項目は逆転項目が含まれているため、逆転処理を行った上で、「1. 全然そう思わない」「2. そう思わない」をチェックした項目について、実験群のみ全員に自尊感情を高めるフィードバックメッセージ、「あなたの日本語は充分価値があります。」「あなたの日本語にはいい面がたくさんあります。」といった文言のものを送った。

2. 不安・自尊感情の変化

19 名中実験群不安低の 1 名が事後調査に参加しなかったため、分析は 18 名を対象とした。それぞれのグループの教室内不安平均の変化を図 1、自尊感情平均の変化を図 2 に、4 グループの教室内不安の 3 つのカテゴリーの変化を表 3 に、不安に関する実験群と統制群を比較して有意差のあったものを表 4 に記す。

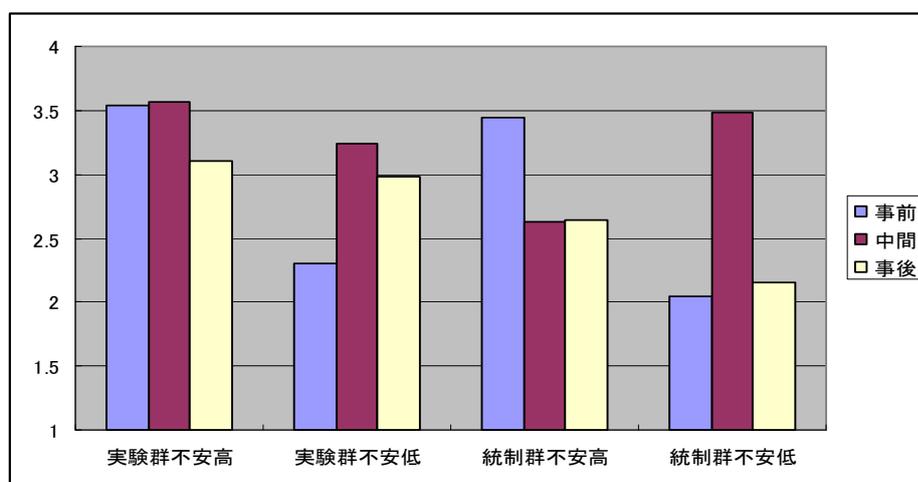


図 1 不安の変化

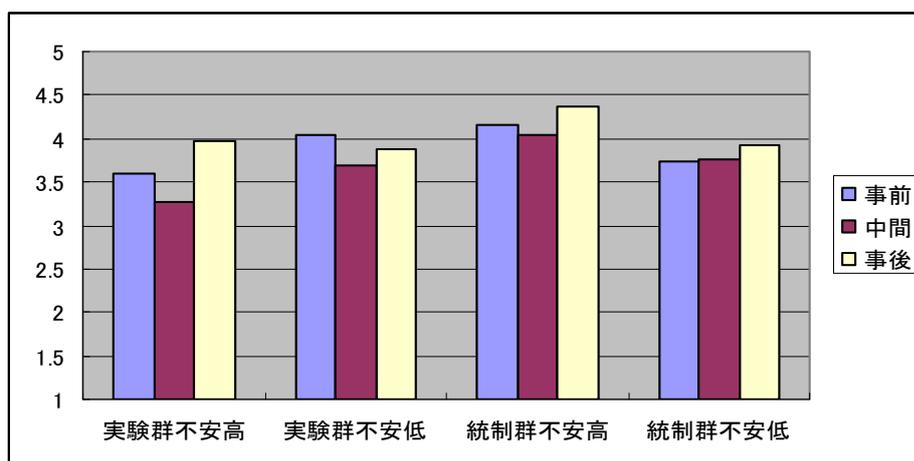


図 2 自尊感情の変化

表 3 4 グループの教室内不安の 3 つのカテゴリの変化

		事前調査			中間調査			事後調査		
		発話	理解	日本語	発話	理解	日本語	発話	理解	日本語
実験群	① 不安高	3.7	3.61	3.17	3.73	3.42	3.5	3.52	2.77	2.86
	② 不安低	2.26	2.67	1.83	3.41	3.42	2.68	3.15	3.29	2.25
統制群	③ 不安高	4.02	3.08	3.03	3.13	2.33	2.26	3.17	2.36	2.12
	④ 不安低	2.28	2.03	1.71	3.61	3.56	3.16	2.31	1.97	2.17

表 4 不安に関する実験群と統制群の比較（有意差のあるもの）

	実験群	統制群	t
教室不安全体（事後調査）	3.06	2.43	2.24 (p = .04*)
理解不安（中間調査）	3.42	2.68	1.79 (p = .10 ⁺)
理解不安（事後調査）	2.95	2.18	2.65 (p = .02*)
日本語不安（事後調査）	2.66	2.14	2.12 (p = .06 ⁺)

注：⁺ = 有意差 10%水準，* = 有意差 5%水準

実験群と統制群とを比較すると、事後調査における教室内不安は実験群のほうが有意に高い。また、不安の各カテゴリについては、中間調査と事後調査における「理解の不確かさに関する不安」及び、事後調査における「低い日本語力に関する不安」で実験群の不安が有意に高い。

さらには、不安軽減のフィードバックを与えた実験群不安高グループが統制群不安高グループより大きく不安が軽減したわけではない。むしろ、統制群の不安高グループのほうが大きく不安が軽減しているとも言える。不安の変化を表 5 に記す。

表 5 不安の変化

教室内不安の変化	t
実験群の不安高グループ	
理解不安 (事前 → 事後)	2.01 (p = .10 ⁺)
日本語力不安 (中間 → 事後)	1.88 (p = .12)
統制群の不安高グループ	
発話不安 (事前 → 事後)	2.40 (p = .08 ⁺)
理解不安 (事前 → 事後)	2.67 (p = .05*)
日本語力不安 (事前 → 事後)	3.50 (p = .03*)

注: + =有意差 10%水準, * =有意差 5%水準

次に自尊感情について述べる。実験群と統制群で事前調査・事後調査に両者の統計的有意差はなかった。しかし、実験群では自尊感情を高めるフィードバックを返した後の変化（中間調査→事後調査）について、多くの項目で自尊感情が有意に高くなっている。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。」(t = -2.97、p = 0.02)、2「私の日本語には、いい面がたくさんあると思います。」(t = -2.29、p = 0.05)、6「私は自分の日本語を前向きにとらえています。」(t = -4.26、p = 0.00)、7「だいたい、私は自分の日本語に満足しています。」(t = -1.89、p = 0.1)、8「日本人と話すとき、もっと自分に自信を持たりたいのにとおもいます。(逆転させて処理済み)」(t = -2.83、p = 0.02)。

3. 学習態度と学習効果及び個人に着目した変化

実験群全体で、事前テストから事後テストの成績の伸びには有意差が見られた（表6）。なかでも、実験群の中でも事前テストの成績が平均値より低い学生の伸びが大きい（7.67→11.33）。それに対して、統制群の成績は有意に変化しなかった。

表 6 事前事後テストの実験群と統制群の比較

	事前テスト	事後テスト	対応のあるサンプルの t 検定
実験群	9.00	11.67	t = -2.83、p = .02*
統制群	11.33	12.22	t = -1.06、n.s

注: * =有意差 5%水準

実験群と統制群とで、学習態度に大きな差が見られた。第1回のWeb掲示板書き込み字数は分散分析の結果では、4グループ間にほとんど差がない(F=0.18 P=0.91)。一方、第1回と第7回を比較すると、書き込み字数は明らかに実験群のほうが大きい。対応のあるサンプルの t 検定の結果、実験群では不安高グループ (t = -7.73、p < 0.01)、不安低グループ (t = -5.54、p < 0.05) に有意差が見られたが、統制群は統計的に有意な変化は見られなかった。次に実験群と統制群の不安高グループ・不安低グループ同士の差を比較してみると、それぞれ実験群グループの書き込み字数が多

い。Web 掲示板への書き込み字数平均の変化を図 3 に示した。

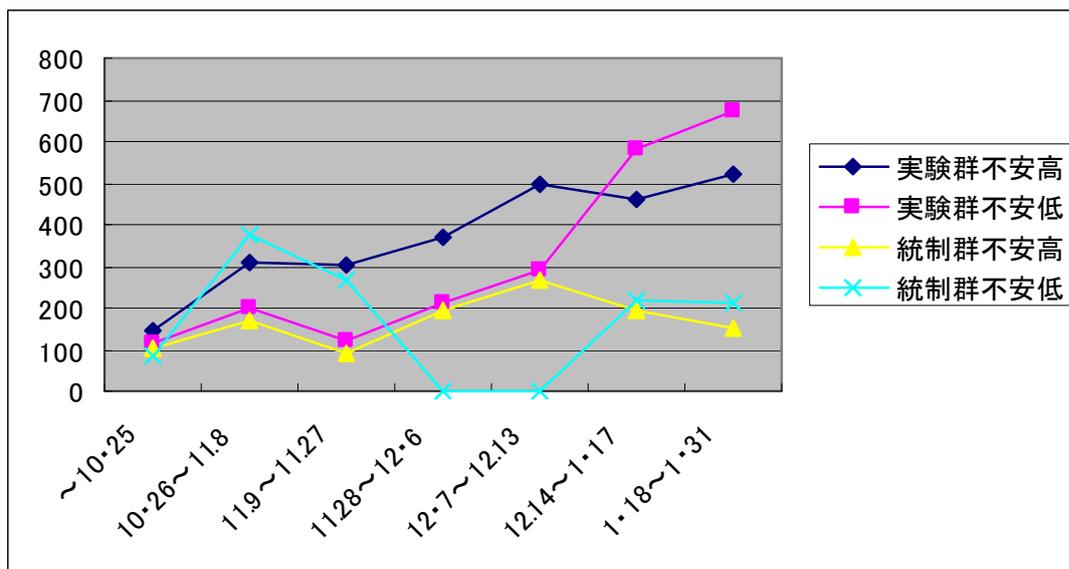


図 3 掲示板の書き込み字数平均の変化

表 7 実験群と統制群の掲示板書き込みに関する T 検定の結果

	実験群	統制群	t 値
~10.25	135.33	96.5	0.89 (n.s)
10.26~11.8	272	247.5	0.23 (n.s)
11.9~11.27	244.67	155.38	0.80 (n.s)
11.28~12.6 第 1 回 F B 後	318.11	122.63	1.92 (p = .07 ⁺)
12.7~12.13 第 2 回 F B 後	428.11	166	2.30 (p = .04 [*])
12.14~1.17	500.11	203.5	2.24 (p = .04 [*])
1.18~1.31 第 3 回 F B 後	570.56	177	3.77 (p = .00 ^{**})

注: ⁺ = 有意差 10% 水準, * = 有意差 5% 水準, ** = 有意差 1% 水準

図表からわかるように、フィードバック開始後の書き込み字数は実験群のほうが統制群より有意に多いことが明らかである。第 1 回、第 2 回のフィードバックは不安を制御する目的のもので、第 3 回めのフィードバックは自尊感情を高めるためのものである。第 3 回のフィードバック後の実験群の書き込み字数がそれまでのなかで最も多いのは、学期末の最後の書き込みという点を考慮しても、不安だけでなく自尊感情に働きかけることも重要であることを示唆している。

学生個人に注目して見ると、群で比較したものとは異なる面が見えてくる。実験群の不安高グループのなかで、事前調査の教室内不安が最も高く成績が悪かった学生 A は、教室内不安平均 4.46→3.83 で、不安の軽減が見られる。掲示板については 271 文字（フィードバック開始前）→372 文字（第 1 回フィードバック後）→1042 文字（第 2 回フィードバック後）→507 文字（第 3 回フィードバック後）と書き込み字数が増えている。テストの点数も 6 点（事前テスト）→13 点（事後テスト）へと非常に伸びて

いる。フィードバックを返さなかった統制群のなかで、最も不安が高く成績があまり良くなかった学生 B も教室内不安平均 3.87→2.73 と軽減しているが、掲示板書き込み文字は 299 文字→366 文字→340 文字→0 文字とあまり増えていない。テストの点数も 9 点（事前テスト）→11 点（事後テスト）で、学生 A のほうが、得点の伸び率も事後テストの点数も統制群の学生 B より高い。このことから、不安の程度が非常に高い学生に対しては、フィードバックの効果が不安の軽減、学習の促進、学習効果に現れていると言えよう。

実験群で事前調査の教室内不安が最も低い学生 C の不安は 1.13（事前）→3.5（中間）→2.25（事後）となっており、中間調査でかなり高くなった不安が事後調査の段階でもある程度維持されている。掲示板書き込み文字は 393 文字（フィードバック開始前）→332 文字（第 1 回フィードバック後）→973 文字（第 2 回フィードバック後）→625 文字（第 3 回フィードバック後）である。テストの成績は 14 点→12 点と下がっている。統制群の中で事前調査の教室内不安が最も低い学生 D の場合 2.28（事前）→1.19（事後）に不安は軽減している。この学生は中間調査には参加していない。掲示板には最初から最後まで一度も書き込みが見られなかった。テストの成績は実験群の学生 C 同様、14 点→12 点と下がっている。このことから、不安が非常に低い学生に対してはフィードバックによって不安を高めることが可能であり、学習態度に関してもフィードバックの効果が期待できることが示唆された。表 8 に以上の結果をまとめた。

表 8 個人に着目した不安・成績・掲示板書き込み文字数の変化

	不安変化	成績変化(点)	F B 開始前書き込み	第 1 回 F B 後書き込み	第 2 回 F B 後書き込み	第 3 回 F B 後書き込み
学生 A (実験群不安最高)	4.46 →3.83	6→13	271 文字	372 文字	893 文字	507 文字
学生 B (統制群不安最高)	3.87 →2.73	9→11	299 文字	366 文字	340 文字	0 文字
学生 C (実験群不安最低)	1.13 →3.50	14→12	393 文字	332 文字	973 文字	625 文字
学生 D (実験群不安最低)	2.28 →1.19	14→12	0 文字	0 文字	0 文字	0 文字

注：統制群についてはフィードバックを行っていないので、同じ時点での書き込み文字数

3. まとめ

本研究では不安を操作するために、不安の高いグループには不安を軽減させるためのフィードバックを返した。教室内不安は軽減されたが、フィードバックを返さない統制群との比較では必ずしも筆者の意図どおりの差は見られなかった。不安の低いグループは実験群と統制群ともに中間時点ではフィードバックの有無に限らず不安は高

まり、その後軽減しており、実験群と統制群に有意な差は見られなかった。しかし、フィードバックを返した群は、事後調査時点でもある程度不安の高い状態が続くことがわかった。実験群と統制群とを比較すると、事後調査における教室内不安は実験群のほうが有意に高い。フィードバックを返した実験群と何もフィードバックを返さなかった統制群とで、大きな差が見られたのは学習態度である。Web 掲示板書き込み字数の分析結果では、フィードバック開始後の書き込み字数は、実験群のほうが統制群より有意に多い。不安の高い実験群のWeb 掲示板書き込み字数が有意に多いということは、不安（＝緊張）は良い効果をもたらす可能性が高いことが示唆されたと言えるだろう。

不安の程度が非常に高い学生に対しては、フィードバックの効果が不安の軽減、学習の促進及び学習効果に現れている。一方、不安が非常に低い学生に対しては、フィードバックによって不安を高めることが可能であり、学習態度に関してもフィードバックの効果が期待できることが示唆された。

Ⅲ. フィードバックの文言確定のための研究

1. 研究計画と調査の概要

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)²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。

² (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）。

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³。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。

³ 「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)

2. 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、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

3.まとめ

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む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もできないのですか。」「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。

IV. 考察

本研究のテーマは「第二言語不安を操作し日本語能力を高める e-learning 日本語学習環境」である。

e-learning を用いた理由は、言語不安を生み出す要因となりうる対人不安やコミュニケーション不安を軽減できる可能性があるからである。西谷(2003) のベトナムの日本語学習者に対する調査では、言語不安の高い学習者は対人不安やコミュニケーション不安が高い傾向があった。また、Beauvois (1995)によれば、インターネットを使ったフランス語のディスカッションでは、教室よりストレスが少ない(93%)、よく考えてメッセージを書く時間があった(100%)、個人の学習スタイルが許される(71%)、発言を強要されず、自分で会話をコントロールできる(93%)という傾向があった。また、Beauvois (1998)は大学の教室では教師と数少ない勇気ある学生がディスカッションを行うにすぎないが、対照的に e-learning では他の環境より performance anxiety が低いと指摘している。

本研究で e-learning 日本語学習環境をテーマにしたのは、本研究が、言語不安の学習への影響にプラスとマイナスの両方の影響を持つと考えること、また、言語不安の状態を積極的に制御するために働きかけを行い、その効果を検証しようとするからである。過去の研究のように、一つの側面のみに着目するのであれば、学習者への対応は教室活動でも可能である。しかし、不安傾向が異なる学習者ごとに、同じ状況で同じ間違いをした場合でも、フィードバックを変える必要があるとすれば、他の学習者がいない個別学習状況でフィードバックを与える必要がある。また、フィードバックの内容も、学習者の学習状況を把握した上で選択する必要があり、e-learning であれば、学習者のアクティビティを教師が一元管理できるという利点がある。これは、研究的にフィードバックの効果を検証する上でもメリットがある。さらに、折角、言語不安を制御して動機付けを高めても、学習者に学習環境が与えられていなければ意味がない。その意味で、e-learning は、教室外での学習機会を提供し、学びたいだけ学べる環境を提供できる。

第二章の研究では不安を操作するために、不安の高いグループには不安を軽減させるためのフィードバックを返した。教室内不安は軽減されたが、フィードバックを返さない統制群との比較では必ずしも筆者の意図どおりの差は見られなかった。フィードバックを返した実験群と何もフィードバックを返さなかった統制群とで、大きな差が見られたのは学習態度である。Web 掲示板書き込み字数の分析結果では、フィードバック開始後の書き込み字数は、実験群のほうが統制群より有意に多かった。

フィードバックの効果に筆者の意図どおりの差が見られなかったのは、フィードバック文言が効果的でなかったのではないかと考え、第三章では、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む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。その結果、成功した時の賞賛のメッセージが最も効果的であること、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結果を得た。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もできないのですか。」「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。

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。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。

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
- 西谷まり (2001) 「ディベート活動を通じた口頭表現の指導法」『一橋大学留学生センター紀要』第4号、pp.55-71、一橋大学留学生センター
- 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』第6号、pp.77-89、一橋大学留学生センター
- 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
- 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.
- 元田 静 (2002) 「目標言語使用環境における第二言語不安の研究—日本語学習者を対象と—」広島大学大学院教育学研究科博士論文
- 元田 静 (2005) 「第二言語不安の理論と実態」溪水社
- 教育工学事典 (2000)、実教出版、日本教育工学会

- 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.
- Beauvois, M.H. (1995) E-Talk: Attitudes and Motivation in Computer-Assisted Classroom Discussion. , *Computers and the Humanities*, v28 n3, pp.177-90
- Beauvois, M.H. (1998) Computer-Mediated Communication :Reducing Anxiety and Building Community, *Affect in foreign language and second language-learning*, McGraw-Hill College, pp.144-165
- Brown, H.D. (2000) *Principles of language-Learning and teaching*, Longmanp.
- 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.
- Chiasson, P.E. (2002). Using Humor in the Second Language Classroom, *Thee Internet TESL Journal*, 8(3), <http://iteslj.org/>
- Clement, R. Dprnyei, Z. & Noels K.A. (1994). Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language. *Language-learning*, 44(3), pp.417-448.
- 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.
- Crookall, D. & Oxford, R. (1991). Dealing with Anxiety: Some Practical Activities for Language Learners and

- Teacher Trainees. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, pp.141-150.
- Ely, C.M. (1986). An Analysis of Discomfort, Risktaking, Sociability, and Motivation in the L2 Classroom. *Language-learning*, 36(1), pp.1-25.
- Horwitz, E.K. & Young, J. (1991). *Language Anxiety*, NJ, Prentice Hall
- MacIntyre, P.D. & Gardner, R.C. (1989) Anxiety and Second Language-learning: Toward Theoretical Clarification. *Language-learning*, 39, pp.251-275.
- MacIntyre, P.D. & Gardner, R.C (1991). Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Language. *Language-learning*, 41(4), pp.513-534.
- MacIntyre, P.D. & Gardner, R.C (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language-learning*, 44(2), pp.283-305.
- 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*, Association for Educational Communications and Technology (Corporate Author), David H. Jonassen, pp.745-783
- Nishitani, Mari (2003) Alleviation of language anxiety among learners of Japanese through debate activity. *Proceeding of the 34th Annual Conference of the International Simulation And Gaming Association*, pp.171-180, International Simulation And Gaming Association (ISAGA), August, 2003.
- 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
- Phillips, E.M. (1999). Decreasing Language Anxiety: Practical Techniques for Oral Activities. *Affect in Language and Second Language-learning*, McGraw-Hill College, pp.124-143.
- Radnofsky, M. (2001), Learning Language under Tension: New Directions from a Qualitative Study. pp.259-78, *Modern Language Journal*, v85 n2 Sum
- Samimy, K.K. & Tabuse, M. (1992). Affective Variables and a Less Commonly Taught Language: A Study in Beginning Japanese Classes. *Language-learning*, 42(3), pp.377-398.
- 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

Steinberg,F.S. & Horwitz,E.K. (1986).The effect of induced anxiety on the denotative and interpretive content of second language speech. *TESOL Quarterly*, 20, pp.131-136.

Stewart, T and Pleiscl, G. (1998) Developing Academic Language Skills and Fluency Through Debate,*The Language Teacher Online* 22.10, <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/98/oct/sterwart.html>

Thanasoulas,D. (2002) . Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom.The *Internet TESL Journal*, 8(11), <http://iteslj.org/>

Young,D.J. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest. *The Modern Language Journal*, 75, pp.426-437.

Young,D.J. (1999). *Affect in Language and Second Language-learning*. McGraw-Hill College

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. 先生が早口で日本語を話すと、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ころが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たりたいのと思っています。
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っています。