

外国語不安の話すことにおける学習者エンゲージメントへの影響

— 自律的動機づけを媒介として —

瀧愛佑美

(京都教育大学大学院連合教職実践研究科 大学院生)

Effects of Foreign Language Anxiety on Academic Engagement in Speaking

— Mediating Role of Autonomous Motivation —

Ayumi TAKI

2024年9月30日受理

抄録：本研究では、外国語不安が自律的動機づけや話すことの学習者エンゲージメントにどのような影響を与えるのか調査した。関西圏の公立高等学校2年生225名を対象とし、質問紙調査を用いて外国語不安、自律的動機づけ、学習者エンゲージメントに関するデータを収集した。その後、得られたデータを相関分析、媒介分析を用いて分析した。その結果、外国語不安と自律的動機づけ、話すことにおける学習者エンゲージメントにはそれぞれ弱い相関があることが明らかとなった。またどの外国語不安が自律的動機づけや学習者エンゲージメントに最も負の影響を与えるのか調査するために媒介分析を行った。その結果、聴衆不安が最も自律的動機づけや学習者エンゲージメントに負の影響を与えることが明らかとなった。これらの結果から自律的動機づけや話すことのエンゲージメントを高めるために外国語不安を軽減することが重要であると言え、どのように外国語不安を軽減するかが今後の課題として考えられる。

キーワード：外国語不安、自律的動機づけ、学習者エンゲージメント、高校生

I. はじめに

現代の英語教育においては、外国語によるコミュニケーション能力を育成することが求められている。具体的に、文部科学省は高等学校における英語教育の目標として、外国語における見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して情報や考えなどを的確に理解したり適切に表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を育成することを定めている(文部科学省, 2018)。このようにコミュニケーション能力の育成が求められる一方で、相手と英語で話すことに不安を感じる、英語で話すことを苦手とする学習者は数多く存在すると考えられる。

そこで、学習者が教室内で英語を学ぶときや英語を話す時に感じる不安は、自律的動機づけを媒介として話すことの学習者エンゲージメントにどのような影響を与えるのかについて本研究において調査する。外国語不安については、これまで数多くの研究がなされてきた(e.g. Horwitz et al., 1986 ; MacIntyre & Gardner, 1994b)。しかし学習者が英語を学ぶ際に感じる外国語不安は非常に複雑な概念であり、まだ明らかにされていない部分も多く存在する。また、これまでの研究から外国語不安と動機づけの関係性については明らかにされているが、外国語不安と学習者エンゲージメントに関してはいまだ研究が少ないといえる。

よって、本研究においては外国語不安が自律的動機づけ、話すことにおける学習者エンゲージメントに与える影響について調査したいと考える。それにより、どのように外国語不安と向き合い、学習者の英語学習への自律的動機づけや話すことの学習者エンゲージメントを高めることができるのかについて考察していきたい。

Ⅱ. 先行研究

1. 外国語不安

(1) 外国語不安

外国語不安とは言語学習過程の独自の性質から生じるものであり、教室での言語学習に関係した自己認識や信念、感情、行動が合わさったものであるとされる (Horwitz et al, 1986)。また外国語不安とは発話や英語の音声聞いて理解することを含めた第二言語状況に特定の結びつけられる緊張と心配の感情であるとされる (MacIntyre & Gardner, 1994b)。これらの定義から外国語不安とは、第二言語学習の過程において生じる自己認識、信念、緊張や懸念の感情、行動の複合体であると考えられる。

2. 自律的動機づけ

(1) 自己決定理論

自己決定理論とは伝統的な経験的手法を用い、人格の発達と行動の自己調整における人間の進化した内的資源の重要性を強調する有機体的メタ理論を採用した、人間の動機づけと人格に対するアプローチである (Ryan & Deci, 2000b)。また「成長と統合に向かう自己の傾向性および、より統合された自己の感覚を発達させていく傾向性を生得的に備えているという生命論的視座に立脚した動機づけの考え方」であると述べられている (鹿毛, 2013, pp.182-183)。

(2) 有機的統合理論

有機的統合理論とは Ryan and Deci (1985) によって提唱された自己決定理論のミニ理論の1つとして示されたものである。有機的統合理論とは動機づけを連続体で捉え、自律化の程度に応じて分類したものである。有機的統合理論において自律的動機づけには3つの要素があると示されている (染谷, 2018)。1つ目は同一視的調整である。同一視的調整とは行動が個人的に重要なものとして受け入れられている心理状態である (Ryan & Deci, 2000b)。2つ目は統合的調整である。これは行為自体が自己像にとって重要な部分となっているような心理状態を指す (Ryan & Deci, 2000b)。そして3つ目は内発的調整である。行為を行うことそれ自体が目的となっており、活動の目的に意義や価値が見出されている心理状態を指す。この調整は最も自己決定度の高い調整で、最も自律的動機づけに近いものであるとされている (染谷, 2018)。この3つの調整の中で、日本人英語学習者は英語を母語としてではなく、外国語として学ぶことからアイデンティティに関するような統合的調整は当てはまらない。よって、本研究においては同一視的調整と内発的調整を自律的動機づけとして用いることとする。

3. 学習者エンゲージメント

(1) 学習者エンゲージメント

学習者エンゲージメントとは学生が学問に捧げる身体的・心理的なエネルギーの量であると定義されている (Astin, 1984 ; Junco, R. et al., 2010)。また、学習中の生徒の参加の強さや感情の質を示すものであると述べられている (Reeve, 2002)。このことから学習者エンゲージメントとは、課題や活動に捧げる心理的・身体的なエネルギーであり、課題や活動へ熱中している心理状態であると言える。

4. 外国語不安、動機づけ、学習者エンゲージメントの関連性

(1) 外国語不安、動機づけ、学習者エンゲージメントの関連性

まず、外国語不安と動機づけの関係性について述べる。これまでの研究から、外国語不安は動機づけと負の相関があることが示されている (Laronde & Gardner, 1984; 元田, 2005)。次に動機づけと学習者エンゲージメントの関連性について述べる。Reeve (2018) は自律性・有能性・関係性といった動機づけ要因が充足されることによって、学習者エンゲージメントが高められると論じている。また、染谷 (2021) の研究によると、自律性の欲求充足、有能性の欲求充足、関係性の欲求充足といった要因が学習者エンゲージメントに正の影響を及ぼすことが実証されている。よって動機づけと学習者エンゲージメントには正の相関関係があると言える。

Ⅲ. 研究の目的

本研究の目的は学習者が教室内で英語を学ぶときに感じる外国語不安が自律的動機づけや学習者エンゲージメントにどのような影響をもたらすのか調査することである。本研究の目的を達成するために、以下の2つのリサーチクエスチョン(RQs)を設定した。

RQ 1: 外国語不安と自律的動機づけ、学習者エンゲージメントには相関関係があるか。

RQ 2: 外国語不安と自律的動機づけ、学習者エンゲージメントに相関関係がある場合、自律的動機づけを媒介として、どの外国語不安が最も学習者エンゲージメントに影響を与えるか。

上記の RQs を検討することで外国語不安が自律的動機づけ、学習者エンゲージメントに与える影響を明らかにする。

Ⅳ. 研究の方法

1. 参加者

本研究の参加者は、関西圏の公立高等学校に所属する高校2年生225名であった。この高等学校は普通科と文理総合科によって構成されており、どちらの課程も難関大学への進学を目指している。生徒は、落ち着いた校風から概して素直かつ温厚である。また質の高い文武両道を特色の1つとしており、学業にも部活動等にも熱心に取り組む生徒が多い。またこの高等学校では国際交流も盛んに行われている。毎年ドイツやアメリカ、台湾、スロバキアなど各国から留学生を迎えており、積極的に国際交流が行われている。

2. アンケート調査について

本調査は、2023年10月に行われた。調査には、外国語不安、自律的動機づけ、学習者エンゲージメントを測るために独自に作成したアンケートを用いた。分析対象のアンケート項目は、外国語不安に関する23項目、自律的動機づけに関する10項目、学習者エンゲージメントに関する13項目の計46項目である。外国語不安に関しては元田(2005)の資料5「日本語不安<教室内不安>」尺度を日本人英語学習者向けに改変したものを使用した。自律的動機づけに関しては染谷(2018)を一部改変して、学習者エンゲージメントに関しては染谷(2021)で用いられた学習者エンゲージメントに関する項目の一部を改変し用いた。回答方法としては5件法を用い、「5 全く当てはまらない」「4 当てはまらない」「3 どちらでもない」「2 当てはまる」「1 非常に当てはまる」の選択肢から自分の考えに近いものを1つ選ぶ形式とした。

倫理的な配慮としては、調査実施前に「思った通りに回答してよいこと」「アンケートは無記名であり、個人が特定されないこと」「調査以外の目的で使用しないこと」「成績には一切関係ないこと」等を書面で伝えた。

3. データ分析

得られたデータは、IBM SPSS Statistics Base, Advanced 及び HAD を用いて分析した。RQ 1を検討するために、クロンバック α 係数の算出、因子分析、相関分析を行った。その結果をもとに、RQ 2を検討するために媒介分析を行った。

Ⅴ. 結果と考察

1. RQ 1

まず、外国語不安に関する23項目に関してSPSSを用いて最尤法による因子分析を行った。その結果、以下の4つの因子が見つかった。1つ目は英語の授業についていけない、授業内の英語が分からないときに感じる「授業内容不安」である。2つ目は教室内においてみんなの前で英語を読むときや英語で発表する時に感じる「聴衆

不安」である。3つ目は自分の話す英語が間違っていないか、きちんと相手に伝わっているかなどアウトプットに関する「アウトプット不安」である。4つ目は英語を間違えることで他者から笑われないか、叱られないかといった「他者意識不安」である。

その後、それぞれの因子の信頼性を検討するためにクロンバックの α 係数を算出した。授業内容不安($\alpha = .908$)、聴衆不安($\alpha = .856$)、アウトプット不安($\alpha = .832$)、他者意識不安($\alpha = .770$)、内発的調整($\alpha = .972$)、同一視的調整($\alpha = .895$)、感情的エンゲージメント($\alpha = .964$)、行動的エンゲージメント($\alpha = .912$)、認知的エンゲージメント($\alpha = .816$)の全ての要因において十分な数値を示した。

そして外国語不安に関する4つの因子と自律的動機づけに関する2つの因子、学習者エンゲージメントに関する3つの因子についてそれぞれ平均値を算出し、相関関係を調査した。その結果を表1に示す。

表1. 外国語不安、自律的動機づけ、学習者エンゲージメントの相関係数 (()内は信頼性係数)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. 授業内容不安	(.908)	.658**	.704**	.594**	-.167*	-0.100	-.168*	-0.027	0.015
2. 聴衆不安		(.856)	.744**	.606**	-.191**	-0.100	-.213**	-.164*	-.236**
3. アウトプット不安			(.832)	.650**	-.149*	-0.072	-.165*	-0.072	-0.079
4. 他者意識不安				(.770)	-0.077	-.153*	-0.085	-0.069	-0.003
5. 内発的調整					(.927)	.562**	.773**	.484**	.465**
6. 同一視的調整						(.895)	.483**	.492**	.326**
7. 感情的エンゲージメント							(.964)	.569**	.494**
8. 行動的エンゲージメント								(.912)	.583**
9. 認知的エンゲージメント									(.816)

Note: $N=225$, ** $p<.01$

Pearsonの相関係数による分析の結果、授業内容不安に関しては内発的調整と低い有意な負の相関($r = -.167$, $p < .05$)、聴衆不安に関しては内発的調整と低い有意な負の相関($r = -.191$, $p < .01$)を示した。アウトプット不安に関しても内発的調整と低い有意な負の相関($r = -.149$, $p < .05$)を示した。他者意識不安に関しては同一視的調整と低い有意な負の相関($r = -.153$, $p < .05$)を示した。よって、外国語不安と自律的動機づけには弱い負の相関があることが明らかとなった。

次に外国語不安と学習者エンゲージメントの相関関係について述べる。授業内容不安に関しては感情的エンゲージメントと低い有意な負の相関($r = -.168$, $p < .05$)を示した。聴衆不安に関しては感情的エンゲージメントと低い有意な負の相関($r = -.213$, $p < .01$)、行動的エンゲージメントと低い有意な負の相関($r = -.164$, $p < .05$)、認知的エンゲージメントと低い有意な負の相関($r = -.236$, $p < .01$)を示した。アウトプット不安に関しては感情的エンゲージメントと低い有意な負の相関($r = -.165$, $p < .05$)を示した。他者意識不安に関しては感情的エンゲージメント、行動的エンゲージメント、認知的エンゲージメントのいずれにおいても相関関係は見られなかった。よって、外国語不安と学習者エンゲージメントには弱い負の相関があることが明らかとなった。

これらの結果から、外国語不安が妨害的に作用することで外国語不安が高まるほど英語学習への興味や関心といった自律的動機づけが低下すると言える。また外国語不安は学習者エンゲージメントにも妨害的に作用することが明らかとなった。特に、聴衆不安に関しては感情面だけではなく、行動的、認知的エンゲージメントにも阻害の影響を与えることが明らかとなった。このことから教室で英語を読む、発表する時などに感じる聴衆不安をはじめとする外国語不安は動機づけや学習者エンゲージメントを阻害するといえるため、学習者の外国語不安を少しでも軽減することが必要であり、重要であると考えられる。

2. RQ2

相関関係の結果をもとに、自律的動機づけを媒介としてどの外国語不安が最も学習者エンゲージメントに影響を及ぼすのかを調査するために媒介分析を行った。媒介分析を行うにあたり、独立変数と従属変数が有意であることが前提条件となる。このことから聴衆不安とアウトプット不安を独立変数、自律的動機づけを媒介変数、学習者エンゲージメントを従属変数とした。また分析にはHADソフトを使用し、間接効果の検定にはブートスト

ラップ法を用いた。その結果を図1、図2に示す。

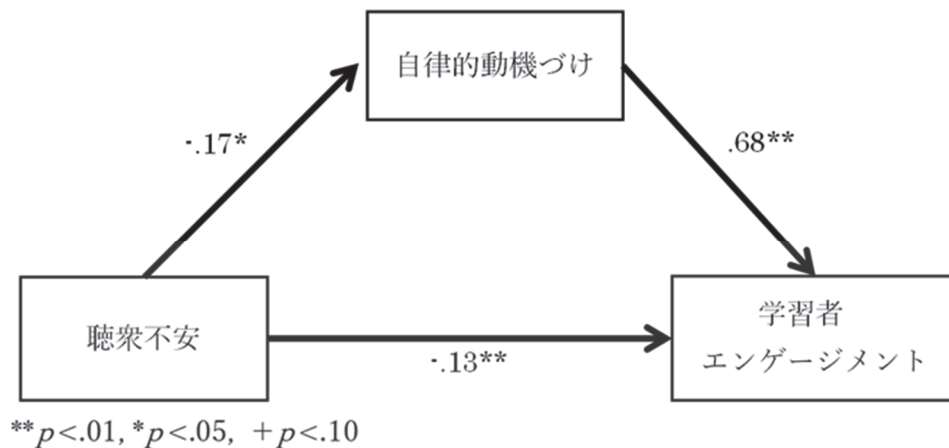


図1. 聴衆不安における媒介分析の結果

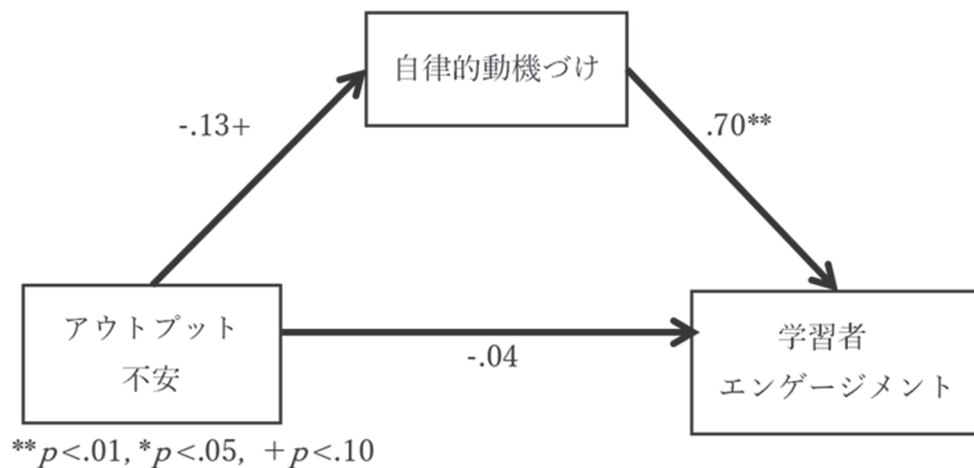


図2. アウトプット不安における媒介分析の結果

まず聴衆不安を独立変数とした場合には、聴衆不安から学習者エンゲージメントへの直接効果 ($\beta = -.13$, $p < .01$) が有意であった。また自律的動機づけを媒介した間接効果 ($\beta = .17$, $p < .05$, $\beta = .68$, $p < .01$ [95%CI: $-0.189, -0.012$]) が有意であった (図1)。

次にアウトプット不安についてである。アウトプット不安を独立変数とした場合には、アウトプット不安から学習者エンゲージメントへの直接効果 ($\beta = -.04$, $p = .394$) は有意ではなかった。また自律的動機づけを媒介とした間接効果 ($\beta = -.13$, $p < .10$, $\beta = .70$, $p < .01$ [95%CI: $-.0152, 0.012$]) も有意ではなかった (図2)。

RQ2「外国語不安と自律的動機づけ、学習者エンゲージメントに相関関係がある場合、自律的動機づけを媒介としてどの外国語不安が最も学習者エンゲージメントに影響を与えるか。」に対しては、聴衆不安が自律的動機づけを媒介として最も学習者エンゲージメントを阻害することが明らかとなった。

具体的に聴衆不安と学習者エンゲージメントには有意な弱い負の相関が見られ、直接効果を確認できた。また聴衆不安と自律的動機づけには有意な弱い負の相関が見られ、自律的動機づけと学習者エンゲージメントには有意な中程度の正の相関が見られた。このことから聴衆不安は学習者エンゲージメントを高める自律的動機づけを

阻害すると言えるため聴衆不安は自律的動機づけを媒介として学習者エンゲージメントを間接的に阻害すると言える。アウトプット不安に関しては学習者エンゲージメントと有意な直接効果も間接効果も見られなかった。そこで直接効果、間接効果がなかった要因について次に述べる。まず直接効果がない要因としてはアウトプット不安が感情的エンゲージメントとの間にのみ有意な弱い相関があり、行動的、認知的エンゲージメントとは有意な相関がなかったことが挙げられる。そして有意な間接効果が見られなかった要因としてはアウトプット不安と自律的動機づけの相関関係が有意ではないことが挙げられる。このことから自律的動機づけを媒介とした間接効果が見られなかったのだと考える。

まとめとして、外国語不安は自律的動機づけ、学習者エンゲージメントに負の影響をもたらすことが明らかとなった。また外国語不安の中でも聴衆不安は自律的動機づけを媒介として最も学習者エンゲージメントを阻害することが明らかとなった。よって、聴衆不安を中心とした外国語不安をいかに軽減するかが重要になると考える。

VI. 教育的示唆と今後の課題

1. 教育的示唆

ここからはどうすれば外国語不安を軽減し、学習者の英語学習における自律的動機づけや学習者エンゲージメントを高めることができるかについて述べる。具体的に本研究において取り扱った4つの不安要素について元田(2005)をもとに述べる。

まず授業内容不安についてである。この不安は授業内で用いられる英語が理解できない、授業についていけないときに感じる不安である。この不安を感じる原因としては教師や動画の英語が速すぎて聞き取れないこと、語彙が難しいこと、1回しか言われないこと等が挙げられる。そのためこの不安を軽減するためには教師は自分の話す速さや語彙が学習者に適しているか十分注意する必要があると考える。また教師の指示や動画内の英語が理解できなかったときに聞き返すことができるような支持的風土を形成すること、視覚教材を活用するといった支援が必要である(元田, 2005)。このような支援や指導によって理解可能なインプットを促すことが重要であると考ええる。

次に聴衆不安についてである。聴衆不安に関しては学習者エンゲージメントへの影響が最も大きかったためこの不安の軽減は非常に重要であるといえる。具体的に聴衆不安は指名されたときやみんなの前で英語を音読するとき、英語で発表を行うときなどに感じる不安である。そのため、この不安を軽減する方法としては、大勢の前で英語で話す前にペアやグループワークから始めることが挙げられる。このようにスモールステップで段階的な指導を行うことで不安を軽減することができる。また発表に対して何か1つ肯定的なフィードバックを行うことも有効だと考える。それにより「できた」という成功体験から自信をもてるようにする。そして英語を読む機会や発表する機会を定期的に設けることも、聴衆不安を軽減する方法の1つだといえる。(元田, 2005)。

次にアウトプット不安についてである。この不安は自分の英語が間違っていないか、きちんと相手に伝わっているかという不安である。つまり学習者自身のアウトプットの能力に関する不安であるといえる。この不安を軽減する方法としては、正確さや流暢さだけではなく、コミュニケーションの目的にも重点を置くことが挙げられる(元田, 2005)。学習者の中には自分の英語の正確さや流暢さを気にしすぎることによって不安を感じている場合も存在すると考える。そのため、コミュニケーション本来の目的や意義を感じられるように形式的なやりとりではなく、インフォメーション・ギャップを設ける等タスクを工夫することが必要であるといえる。

最後に、他者意識不安に関してである。この不安は他者に笑われないか、英語をまちがえることで叱られないかという不安である。この不安を軽減する方法としては、間違いを笑わない、恐れない支持的風土を形成することが挙げられる。具体的に授業のルールとして「人の間違いを笑わないこと」を設定すること、間違いは成長するチャンスであることを伝えることが重要である。また学習者が間違えた際にも叱ったり、困った顔をするのではなく、「Nice try!」など肯定的なフィードバックをすることが大切である。このように英語の授業内で支持的な雰囲気形成することで他者意識不安を軽減することができると思われる。

ここまで、外国語不安を軽減する方法について述べてきた。だが、先行研究において述べたように外国語不安

には学習を阻害する阻害的不安だけではなく、促進させるような促進的不安も存在する。そのため外国語不安は学習を阻害するという視点だけではなく、適度な緊張や不安は第二言語習得を促進したり、パフォーマンスを向上させるという視点も念頭に置いておくことが重要であると考え。そしてそのような認識の上で、学習者が外国語不安によって学習を阻害されたり、パフォーマンスを阻害されることが無いように、教師として学習者が安心して楽しく英語を学ぶことができる環境を整えることが必要であり、非常に重要であると考え。

2. 結論と今後の課題

最後に本研究をまとめる。本研究では、英語学習における外国語不安が自律的動機づけや話すことの学習者エンゲージメントにどのような影響をもたらすのかということを調査した。結論として、外国語不安と自律的動機づけ、話すことの学習者エンゲージメントとの間には弱い負の相関関係があることが明らかになった。また、みんなの前で英語を読む、話すといった聴衆不安が自律的動機づけを媒介として最も学習者エンゲージメントを阻害することが明らかとなった。ただ、本研究のリミテーションとしても挙げられるように本研究で得られた結果は参加者によるところが非常に大きい。そのためより多くの参加者で、学習に対する熱量や背景が異なる多様な学習者を対象として調査を行うことで、外国語不安の実態を明らかにする一助としていきたいと考える。

謝辞

本研究においてアンケート調査の実施にご協力いただきました高等学校教諭の先生方に、そして調査に参加していただいた生徒の皆様は心より感謝申し上げます。また論文執筆に関して、様々なご助言をいただきました、京都教育大学教育学部准教授の染谷藤重先生に深く感謝申し上げます。

参考文献

- Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25 (4), 297–308.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Autonomous motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Plenum.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70 (2), 125–132.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*, 183–203. University of Rochester Press.
- Lalonde, R. N., & Gardner, R. C. (1984). Investigating a casual model of second language acquisition: Where does personality fit? *Canadian Journal of Behavioral Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 16 (3), 224–237.
- Macintyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991a). Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning : A Review of the Literature, *Language Learning*, 41 (1), 85–117.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994b). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language, *Language Learning*, 44 (2), 283–305.
- Junco, R., Heiberger, G., & Loken, E. (2010). The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27 (2), 119–132.

- Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion (7th edition)*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of autonomous motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68_78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Press.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28 (1), 129_142.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571_581.
- Steinberg, R., & Horwitz, E.K. (1986). The Effect of Induced Anxiety on the Denotative and Interpretive Content of Second Language Speech. *TESOL Quarterly*, 20 (1), 131_136.
- Tsui, A. B. M. (1996). Reticence and Anxiety in Second Language Learning. In K. Bailey, & D. Nunan (Eds.), *Voices from the Language Classroom*, Cambridge University Press, 145_167.
- Vogely, A. J. (1998). Listening Comprehension Anxiety: Students' Reported Sources and Solutions. *Foreign Language Annals*, 31(1), 67_80.
- Young, D. J. (1990). An Investigation of Students' Perspectives on Anxiety and Speaking, *Foreign Language Annals*, 23 (6), 539_553.
- 鹿毛雅治. (2013). 『学習意欲の理論 動機づけの教育心理学』東京：金子書房.
- 清水裕士. (2011). 「媒介分析と間接効果の検討」 Sunny side up! <https://norimune.net/619> (閲覧年月日：2024年11月10日)
- 清水裕士. (2013). 「HAD とは」 Sunny side up! <https://norimune.net/696> (閲覧年月日：2024年11月10日)
- 染谷藤重. (2018). 「小学校高学年と中学生の動機づけの差異に関する調査研究 —有機的統合理論に着目して—」『駒澤女子大学研究紀要』, 25, 259_271.
- 染谷藤重. (2021). 「高校生の英語の授業への動機づけと英語学習へのエンゲージメントとの関連性の検証—SGH指定校に関するケース・スタディー—」『外国語教育研究』, 24, 61_79.
- 元田静. (2005). 『第二言語不安の理論と実践』溪水社.
- 元田静. (2005). 「第二言語不安と動機づけの関係：日本語学習者を対象として」『日本教科教育学会誌』 28 (3), 73_82.
- 文部科学省. (2018). 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 外国語編 英語編』
https://www.mext.go.jp/content/1407073_09_1_2.pdf (閲覧年月日：2024年11月10日)