

失敗迴避動機對日語聽力學習之影響

— 以大學日文系的聽力課程為中心

董莊敬

文藻外語大學日本語文系副教授

摘要

本論文乃使用動機理論中的失敗迴避動機，以日文系聽力課程學生為對象進行實證調查，探討失敗迴避動機以及失敗的經驗對於日語聽力學習所造成之影響。

根據研究結果的顯示，第一，因害怕失敗進而迴避失敗的動機未必會對學習者的學習成效產生負面的影響。但在日語聽力學習的過程中，對於困難的課題或問題，不害怕失敗者能夠達到較高的學習成效。而另一方面，不斷地重錯或失敗，容易陷入學習性無力感。學習性無力感的學習者對於學習則無抱持太大的興趣，易於放棄學習，進而導致學習成效低落。第二，將失敗的原因歸咎於自己的能力不足或是課程內容太艱澀者，容易陷入學習性無力感的情況，進而導致對學習成效產生負面影響。第三，挫折或失敗的經驗對學習者的自尊心會受到影響，當自尊心受到影響時進而會導致學習欲望低落。再者，挫折或失敗的經驗直接對學習成效會有很大的影響，因而導致學習成效低落。

關鍵詞：失敗迴避動機、日語學習、日語聽力、原因歸屬、學習成效

受理日期：2015.03.07

通過日期：2015.05.22

The Influence of Failure Avoidance Motivation on Learners: A Case Study on Learners of Listening Comprehension Course at Department of Japanese

Tung Chuang-ching

Associate Professor of Department of Japanese
Wenzao Ursuline University of Languages

Abstract

As shown in research results, first, the failure avoidance motivation may not generate negative impacts on learning outcomes of learners. But during Japanese Listening acquisition, learners who are not afraid of failure are more likely to demonstrate better learning outcomes for difficult issues or questions. On the other hand, learners with learned helplessness show less interest in learning and are more likely to give up learning that thus leads to poor learning outcomes. Second, they often blame the causal attribution of failure for their inabilities or difficult course contents and this easily contributes to learned helplessness. Third, the frustrating or failure experience influences both the self-esteem and low learning motivation of learners. Furthermore, the frustrating or failure experience exerts huge impacts on learning outcomes and the learning effectiveness is dramatically rendered.

Keywords : Failure avoidance motivation, Japanese learning, Japanese Listening, causal attribution, Learning Outcomes

失敗回避動機が日本語聴解の学習に及ぼす影響 —大学日本語学科の聴解授業を中心に

董 莊 敬

文藻外語大学日本語学科副教授

要旨

本稿では動機付け理論における失敗回避動機概念を用い、日本語を主専攻とする聴解授業における学習者を対象に実証的な調査を行い、失敗回避動機や失敗経験が日本語の聴解学習に及ぼす影響を明らかにした。

その結果、第一に、失敗を怖れてそれを回避する動機は必ずしも学習成果に負の影響を及ぼすとは限らないことが明らかにされた。日本語の聴解学習において困難な課題や問題に対して失敗を怖れない者は比較的の高い学習成果を達成できる。一方で、挫折や失敗が積み重なると、学習性無気力になりかねる。こうした者は学習に関心を示さず、学習を諦めてしまい、学習成果を低下させる傾向がある。第二に、失敗の原因帰属は能力不足、内容困難に帰属するほど、学習性無気力に陥ってしまい、学習成果に負の影響を及ぼすことがわかった。第三に、失敗・挫折の経験が学習者の自尊感情に影響を及ぼし、自尊感情の喪失がさらに学習意欲を低下させる。また、挫折・失敗の経験が直接的に学習成果に大きく影響を及ぼし、学習成果を低下させることも明らかにされた。

キーワード：失敗回避動機、日本語学習、聴解、原因帰属、
学習成果

失敗回避動機が日本語聴解の学習に及ぼす影響 —大学日本語学科の聴解授業を中心に

董 莊 敬

文藻外語大学日本語学科副教授

1. はじめに

日本語を好んだ学習者はそうではない学習者と比較すると、日本語学習により力を注いでいる傾向がある。そうした学習者は積極的に授業活動に参加したり、できる限りよい成績を出そうとし、試験に失敗したくないと考えたりしており、日本語学習に高いモチベーションを持っている。堀越(2010a、2010b)は学生の学習動機が高いほど学習成果を高める可能性がある」と指摘している。また、日本語能力が高ければ、学習ストラテジーの使用度が高い傾向がみられるという調査がある(林 2010)。要するに、学習動機が高く、さらに適切な学習ストラテジーを用いる場合、高学習成果を達成できると言える。それは裏返して言えば、学習動機の低下や失敗への恐れという負の動機付けが学生の学習成果を低める可能性があると思われる。学習の過程で挫折や失敗に直面した学習者にとって、その挫折・失敗の連続が学習意欲にどのように影響を及ぼすのか。また、それがどのように学習成果に影響を与えるのか。これらが本稿で明らかにしたい問題意識である。

近年、日本語学習ストラテジー、日本語学習ビリーフ、自己効力感の概念が頻繁に論じられているが、問題となるのは、「失敗を怖れる」ネガティブ感情の動機づけが学習者の学習意欲や学習成果にどのように影響を及ぼすかに関する研究が未だ不十分だということである。また、本研究者は、およそ7年間日本語の聴解授業を担当しているが、授業の現場で学習者から「日本語の聴解が難しい」とか「日本語の聴解が怖い」とか、という声がよく聞こえる。そこで、上述した問題

を究明するため、本稿では動機付け理論における失敗回避動機
の概念を用い、日本語を主専攻とする聴解授業における学
習者を対象に実証的な調査を行い、失敗回避動機や失敗的な
経験が日本語の聴解学習に及ぼす影響を明らかにする。

2. 動機づけ理論—失敗回避動機

動機とは、人の活動を喚起させ、維持し、統合する内的要
因となるものであり、こうした一連の心的過程を動機づけと
呼ぶ(岩田 1986)。動機付けは常に学習や遂行行動を促進す
るが、その反面、学習や遂行行動に負の影響を及ぼす動因と
なる可能性がある。Maslow (1954=1987) は、人々は一旦低
次の欲求が満たされると、より高次の欲求を求めるようにな
る。動機づけ理論では「満足」という概念が重要な概念を示
していると指摘している。例えば、個々人の自尊心の欲求が
満足されないと、劣等感、弱さ、失望、無力感などの感情を
もたらす。換言すれば、他人と同様に与えられた課題がスム
ーズに遂行できないこと、または自らが期待している結果に
達成していないことに対して、自然に失望や無気力に陥り、
次への挑戦を回避するようになる。

また、人々は生得的に好んでいるものを追求していくの
に対して、他方で苦痛、恐怖、屈辱など好んでいないものを回
避する傾向がみられる。学習の過程で挫折や失敗に遭遇した
学生は、その不安感や屈辱を感じて、次なる失敗を恐れ自ら
の行為を差し控え、失敗を回避することによって自らの自尊
感情を保とうとするものである。この失敗への怖れを回避す
る概念は「失敗回避動機」と呼ばれる。

人々は簡単な課題に失敗した場合、困難な課題に失敗した
場合よりも失望の程度を深める。すなわち、簡単な課題に失
敗した際にネガティブ感情の動機付けは困難な課題に失敗し
たときより大きくなる。失敗に対する怖れの高い者は、極め

て簡単な課題、あるいは極めて困難な課題に対して強い好みを示し、中程度の課題やリスクを回避する傾向が強い（マクレランド 2005）。また、不安感の強い者は簡単な学習課題で、より多くの成功体験を持っており、かつ失敗から生じる不安感を軽減させるために、さらに一層迅速に学習を続ける。それに対して困難な課題においては、失敗の経験を繰り返し、かつ見事ではない結果に終わると判断される課題をできる限り回避しようとする（マクレランド 2005）。さらに、失敗回避の動機が強い者は、失敗への怖れに動機づけられているため、成功の可能性が半分程度しか見込みがない課題や競争を極めて嫌う。だが、彼らが怖れているのは失敗自体ではなく、失敗によって自尊感情が損なわれることであるため、成功の見込みが全くなく、失敗しても非難されることはまずないという状況では課題回避行動には出ない。あるいは逆に、ほとんど失敗の考えられない状況を選択する（岩田 1986：31）。

以上のように、人々は強い不安感を感じて、その不安感を軽減させるために、失敗の可能性を招かないような課題を好んで選択する。これは、失敗自体を怖れて失敗回避行動をとるよりもむしろ、他人からの承認欲求を求め、自らの自尊感情を保とうするからである。また、失敗への怖れを回避する者は極めて容易な課題、または極めて困難な課題を嗜好する行動を示している。

3. 原因帰属と失敗回避動機

成功や失敗の原因は自らの内的要因にあるか、または自分以外の外的要因にあるかで、その原因の帰し方によって動機付けに影響を及ぼすという概念を原因帰属と呼ぶ。Weiner（1992=1999）は、「安定性」と「コントロールの可能性」の2つの軸によって、さらに、「能力」、「努力」、「課題の困難度」、「運」の四つの象限に分けた。表1はWeiner（1992=1999）

の原因帰属の要因を示したものである。内的統制の要因としての能力、努力、外的統制の要因としての課題の困難度、運が位置づけられ、安定性の要因としての能力、課題の困難度、不安定性の要因としての努力、運が位置づけられる。Weiner (1992=1999)によると、成功、失敗に関わらず、個々人はその原因を「能力」、「努力」、「課題の困難度」、「運」などに帰させることによって期待の変化や自尊感情への影響も異なると述べている。外的統制としての課題の困難度に帰する場合、たとえ失敗したとしても自らがコントロールできないため、自尊感情はそれほど傷つかないこととなるが、自らの能力不足に帰属すると、自尊感情は傷つき、次の課題に対する期待が低くなり、無気力になる傾向がある。それに対して、失敗の原因を自らの努力不足に帰属したとする場合、次の課題に対してどれほどできるかという期待は、次回は努力することによって変化する可能性がある。つまり、失敗の原因が能力よりも努力に帰属する場合、次の課題への挑戦の意欲が高まると予測される。

表 1 Weiner (1992=1999) の原因帰属の要因

		統制の位置	
		内的	外的
安定性	安定	能力	課題の困難度
	不安定	努力	運

出所) Weiner (1992=1999) より。

Weiner (1992=1999) は、失敗の原因は自らが「能力不足」に帰属するほど、「課題の成功」や「自分ができること」への期待が低くなると指摘している。波多野誼余夫・稲垣佳世子 (1981) は、成功・失敗の原因を自らの「努力」または「能力」にするかによって、期待への変化が異なると記している。頑張り型の者は、無力感型の者に比して失敗の原因を自らの

努力不足に帰属し、また成功は自らの努力の賜物とみる一般的な傾向が明らかに高かったと指摘している。また、ある実験では、実験者から出される課題はいつも解けず失敗経験を繰り返している小学生は、実験者から与えられた課題に対して最初から自らの力ではできないと諦めてしまうようになるのである。すなわち、これらの小学生は、知的課題での失敗の連続による問題解決能力の低下、一種の「獲得された無力感」を示したという（波多野・稲垣 1981）。藤居（2012）は日本の小学校5年から高校2年までの742名の学生を対象に英語学習者の不安と失敗回避との関係について実証的に調査を行った。英語学習の活動不安は英語授業困難との関連が見られ、また英語成績不安は英語学習の失敗回避行動との関連が見られたという。

岩田（1986）は、「成功又は失敗の後に次の目標や期待は変化するが、その際、原因帰属がその変化の方向と大きさをある程度決定する」と指摘している（岩田 1986：37）。この点について、速水（2012）の研究によると、高い学業成績を示す者が低い学業成績を示す者に比して努力帰属が高かったことがわかったとしている。努力帰属が高い者は、成功、失敗に関わらず、次回の課題や目標のために、挑戦意欲を高めるといふ。以上で述べたように、失敗の原因は課題の困難度や運に帰せられれば、次ぎの課題に対する期待は低下しないが、自らの能力不足に帰せられると、返って期待を低下させることとなる。また、失敗経験の連続で学習者に「学習性無力感」をもたらす可能性があるとし唆される。

4. 台湾における日本語学習の動機づけに関する研究

近年、台湾における日本語学習動機づけに関する研究領域において「日本語学習全般（第二外国語学習）」および「日本

語の授業場面」の二つのアプローチでなされた研究が多数を占めている。日本語学習全般に関する動機付けの研究には、「日本語学習の動機付けと成績との関係」(堀越 2007、2010a、2010b)、「日本語学習者の学習困難度と動機づけ」(楊 2012)、「日本語学習のストラテジー」(林 2007、2010；盧 2011)などがある。「日本語の授業場面」、とりわけ「聴解授業とストラテジー」の研究には、呉 (2012) などがある。

堀越 (2010a) は、学習者の「動機づけが学習ストラテジーに影響を与え、それが学習成果を左右する」と指摘している。理解享受型と報酬期待型の動機付けが認知的ストラテジーに正の影響を及ぼし、認知的ストラテジーが学習成果に影響を与えたことが明らかにされた。また、堀越 (2010b) では他人に評価されたい (有能感)、日本語を就職に欠かせない道具として身につけたい (道具)、学位をとるために日本語を勉強したい (学位取得) の動機づけは却って学習成果に負の影響を及ぼした。一方、社会的地位達成の意識が強まる「上昇志向」が、学習成果に比較的に大きな影響力を持つことが明らかになった。

林 (2010) は、大学生用の日本語学習ストラテジー尺度の作成を試み、3校の大学の日本語学科の学習者を対象に日本語学習ストラテジー尺度の検証を行った。日本語学科の学生が頻繁に用いた日本語学習のストラテジーは、記憶ストラテジー、認知ストラテジー、補償ストラテジー、メタ認知ストラテジー、上位ストラテジー、社会的ストラテジー、積極的ストラテジーである。また、日本語学習ストラテジーは日本語学習者の日本語能力が高いほど、学習ストラテジーの使用度が高まるという結果が明らかになった。

盧 (2011) は、大学生の日本語学習ビリーフと学習ストラテジーについて、台湾における9校の日本語を主専攻する大学を対象に実証的な調査を行った。日本語能力試験 N2 以上を

取得した学習者は、未取得者より「学習者の自律性」のレベルが高まる傾向を示した。また、日本語能力試験 N2 以上の取得者は未取得者より「サブカルチャー学習ストラテジー」、「社会ストラテジー」、「メタ認知ストラテジー」の得点が高いことがわかった。

楊（2012）は、日本語非専攻の大学生239名を対象に学習困難度と動機づけについて質問紙調査を行った。結果から、学習困難度が日本語非専攻学習者の動機づけに影響を及ぼし、とりわけ有能感の喪失が日本語学習の動機づけに負の影響を与えているという。

呉（2012）は、日本語の聴解授業において1学期の協働学習を導入することによって、学習者の学習ストラテジーの使用頻度の変化を検証した。協働学習を導入した前後の学習ストラテジーの使用頻度の変化に関して、補償ストラテジー以外、すなわち他の学習ストラテジーの使用頻度が上昇した傾向がみられたと報告している。

以上の先行研究から、日本語の学習者にとって学習に適切なストラテジーを使用すること、上昇志向が高いこと、さらに、自律的に学習することが学習成果を高める効果があると読み取れる。また、学習の困難度が学習者の動機づけに負の影響を及ぼし、学習意欲を低下させる恐れがある。留意すべき事柄は、楊（2012）の研究において示しているとおり、有能感の喪失が動機づけに負の影響を与えたということである。つまり、学習困難度、不安感、失敗への恐れなどが学習者の動機づけに負の影響を与える可能性が存在することは否定できないと示唆される。また、学習成果とストラテジーとの分析に関しては、日本語能力試験合格級数を学習成果として用いて検討した研究が多く見られるが、実際の日本語学習の成

績を用いて分析したものがそれほどみられない¹。さらに、日本語の聴解学習とネガティブ感情の動機づけとの関連に関する研究が不十分だと思われる。そこで、本稿では学習成果の客観性を確保するため、1年間の聴解授業の成績（第1学期と第2学期の平均成績）を学習成果として分析に使用する²。また、本稿は研究目的に基づき、以下の研究仮説を立て、定量的な検証を行う。

仮説 1 失敗回避の動機づけは日本語の聴解授業の学習成果に負の影響を及ぼす。

仮説 2 失敗の原因帰属の類型は日本語の聴解授業の学習成果への影響が異なる。

仮説 3 失敗の経験は学生の自尊感情に影響を及ぼし、日本語の聴解授業の成績を低下させる可能性がある。

本稿では上述した三つの仮説に基づき、日本語の授業場面、とりわけ聴解授業に焦点を当ててネガティブ感情の失敗回避動機と学習成果との関連を究明する。

5. 研究方法

本稿の研究の枠組みは図1に示されている。調査は予備調査と本調査の二つに分けられる。以下は本稿の研究の枠組みについて説明する。

¹上述した先行研究において、堀越（2010b）は学生の日本語関連の全必修科目の学期成績を使用しているが、それ以外の多数の研究では、日本語能力試験合格級数を使用している。

²1年間の聴解授業の成績（第1学期と第2学期の平均成績）を使用する理由としては、(1)長期的にわたって学習成果を評価したこと、(2)選択肢式テスト以外、組み合わせ法、完成法などのテスト方式を併用したこと、(3)該当授業での学生の学習到達度を確かめることなどが挙げられる。また、授業成績の計算には学習到達度のみならず、出席状況などの要因も含まれているため、客観性が失われるのではないかという疑問が出ると思われる。そこで、本稿では、上述した疑問点に対して、諸要因をコントロールするために、4つのモデルを作成し、重回帰分析を行った。それにより、諸要因の影響力を析出させた。

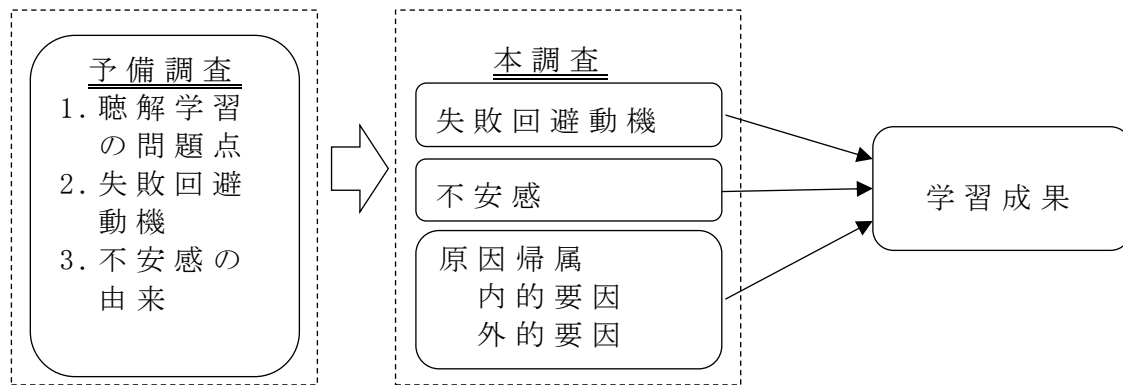


図 1 研究の枠組み

5.1 予備調査

本稿の調査対象は文藻外語大学日本語学科における本研究者の聴解授業を履修している専科部 4 年生、大学 3 年生の 143 人であった。本研究は調査の妥当性を求めるため、本調査を行う前に予備調査を実施した。予備調査の内容は主として「聴解学習の問題点」、「失敗回避動機」、「不安感」の三つのテーマに分けられた。予備調査は半構造化の質問で聴解授業を履修している学習者に回答を求めた。予備調査の調査期間は 2013 年 3 月 21 日から 3 月 29 日までであった。有効回答者数は 74 人であった。予備調査は質的分析ソフト Nvivo10 を使用し、回答者からの回答をコーディングして分析した。

5.2 本調査

予備調査の研究結果に基づいてアンケート形式の質問票を作成し、そしてウェブサイトに質問項目を入力した。調査対象は本研究者の聴解授業を履修している日本語主専攻の専科部 4 年生、大学 3 年生の 139 人を対象に調査を行った。調査期間は 2013 年 5 月 29 日から 2013 年 6 月 5 日までであった。調査方法は集合法を用い、授業時間の 15 分間を使用し、ウェブによる調査を行った。被験者はパスワードでウェブに登録し、アンケートの質問に回答した。有効回答者数は 139 人で

あった。

5.3 日本語聴解の授業方式

日本語聴解の授業方式は、一部分の授業内容を宿題として学生に自宅で勉強させる以外に、大部分の授業内容を授業当日に学生に聞かせる方式を採った。聴解授業の練習方式は、学生が自宅で練習した学習成果を確かめるために、毎週試験型の練習方式を採用し、当該試験結果（得点）を平常点として採算した。

5.4 パス解析のモデル

本稿の研究仮説に基づき、以下のパス解析のモデルを作成した。挫折・失敗の経験が自尊感情に影響を及ぼし、そして学習意欲が自尊感情から影響を受け、日本語の聴解授業の学習成果に影響を与える。もうひとつのモデルは、挫折・失敗の経験が学習者の「失敗への怖れ」に影響を与え、そして学習成果が失敗回避から影響を受ける。以上のモデルは挫折・失敗の経験が学習成果に対して間接的な影響を与えるが、直接的な影響を観測できない。それを明らかにするために、学習成果に対して挫折・失敗の経験からの直接的な影響のモデルを作成した。

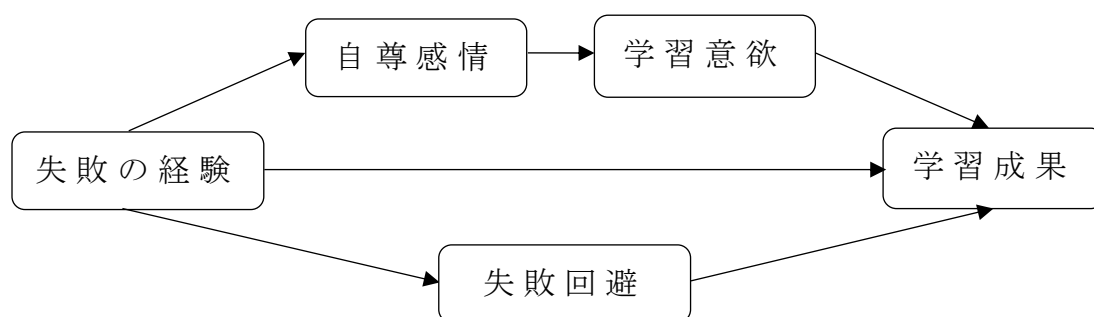


図2 パス解析のモデル

6. 結果分析

6.1 被験者の成績分布

聴解授業における学習者の1年間の成績の最小値は43.5点、最大値は91.0点、平均成績は72.44点となっている。成績の分布は、60点（含）以下6.5%（9人）、60.01-70.00点30.9%（43人）、70.01-80.00点47.5%（66人）、80.01点（含）以上15.1%（21人）となっている（ $\chi^2 = 54.583$, $df = 3$, $p = .000 < .001$ ）。

6.2 失敗回避の因子分析

失敗回避類型のA～Pの16項目に対して主因子法による因子分析を行った結果、因子抽出後の共通性では第16問Pの共通性が $.08 < .200$ のため、因子分析を行うのに不適切であると判断し、項目から削除することにした。次に、残りのA～Oの15項目に対して主因子法・バリマックス回転による因子分析を行ったところ、4因子が得られた。回転後の4因子で15項目の累積寄与率は47.35%であった。表3は主因子法・バリマックス回転による因子分析を行った結果を示したものである。因子分析の結果を考察するに先立って、KM0及びBartlettの因子分析の検定統計量を検討する。適合度検定における有意確率はいずれも $.000$ であったが、A～Oの15項目のKM0検定統計量が $.764$ であった。KM0検定統計量の基準値は1に近いほど変数の因子分析を行うのに適合するとされる。一般的にKM0検定統計量は、 0.9 以上は優秀、 0.8 以上はかなり良い、 0.7 以上は良い、 0.6 は普通、 0.5 以下は不十分だとしている³。そこで、本稿における失敗回避類型15項目の変数は因子分析に適合していると言える。また、A～Oの15項目の α 係数は $.821$ で、尺度の内的整合性がかなり良いと言ってよい⁴。

³ 吳明隆（2009）『SPSS 操作與應用（第二版）』五南圖書

⁴ α 係数は、 0.9 以上は優秀、 0.8 以上はかなり良い、 0.7 以上は良い、 0.6 は普通、 0.5 以下は不十分だとしている。吳明隆（2009）『SPSS 操作與應用（第二版）』五南圖書

表2 KM0及びBartlettの検定

	A～O 15項目	A～P 16項目
Kaiser-Meyer-Olkinの標本妥当性の測度	.765	.755
Bartlettの球面性検定	667.544	693.938
近似カイ2乗		
自由度	105	120
有意確率	.000	.000

各因子は以下のように解釈される。第1因子は、「現実的な問題に目を向けず、絶えず口実を探して現実逃避をする」「厄介な問題に直面したとき、しばらくその問題を先送りして、また後です」「問題に直面した時それに直面したくない」などの項目で因子負荷が高く、現実的な問題あるいは目の前の問題に直面しようとししない。あるいは、現実の問題が存在しないかのような振りをして目を背けることから、現実逃避型と名付けた。

第2因子は、「問題に直面したとき、緊張してどうすべきかわからない」「解決できない問題に直面したとき、断固たる決断を直ちに下すことができない」「自分で物事を成し遂げられないことが心配でためらう」などの項目で因子負荷が高く、困難や問題に直面したとき、どう対処してよいかわからず、決断を下すことができないことから、混迷型と名付けた。

第3因子は、「事が起こる前に、前もって困難に直面すると想定しておく」「計画を行う前に、前もって実行するのが難しいと想定し、それをやめてしまう」などの項目で、事柄が起こる前、あるいは計画を行う前に困難に直面すること、実行することが困難だと予め想定しておき、消極的な考えを持つことから、失敗予期型と命名した。

第4因子は「自分が問題に巻き込まれたとき、まず何とかして苦境から抜け出そうとする」「問題に直面したとき、他人がどうであれ、自分が巻き込まれないかに目を向ける」な

どの項目で、自らが問題に巻き込まれないように問題や苦境から脱出する方法をよく考えて自らを守ることから、自己防衛型と命名した。

表3 失敗回避類型の因子分析

変数	因子1 現実逃避型	因子2 混迷型	因子3 失敗予期型	因子4 自己防衛型	共通性
因子1 現実逃避型 ($\alpha = .748$)					
L現実的な問題に目を向けず、絶えず口実を探して現実逃避をする	.706	.099	.207	.087	.559
J厄介な問題に直面したとき、しばらくその問題を先送りして、また後でする	.694	.081	.140	.037	.509
I問題に直面した時それに直面したくない	.641	.105	.251	-.015	.485
K困難な問題を考えず、とにかく目の前の事柄だけに目を向ける	.555	.065	-.173	.115	.356
因子2 混迷型 ($\alpha = .775$)					
B問題に直面したとき、緊張してどうすべきかがわからない	.134	.792	.152	.039	.671
A問題に直面したとき、どうすれば良いかわからず困っている	.212	.724	.043	.058	.574
D自分で物事を成し遂げられないことが心配でためらう	.076	.498	.354	.110	.391
C解決できない問題に直面したとき、断固たる決断を直ちに下すことができない	-.042	.476	.176	.059	.262
H自分のやり方により失敗を招くことを心配する	.203	.446	.415	.144	.434
因子3 失敗予期型 ($\alpha = .727$)					
Gこれから実行する物事に対して消極的な考えを持っているため、成功する可能性が低いと思う	.124	.283	.714	.209	.649
E事が起こる前に、前もって困難に直面すると想定しておく	.058	.182	.611	.266	.480
F計画を行う前に、前もって実行するのが難しいと想定し、それをやめてしまう	.412	.258	.524	-.035	.512
因子4 自己防衛型 ($\alpha = .621$)					
N自分が問題に巻き込まれたとき、まず何とかして苦境から抜け出そうとする	.126	.046	.129	.653	.461
M問題に直面したとき、他人がどうであれ、自分が巻き込まれないかに目を向ける	.315	.069	.122	.557	.429
O失敗を怖れるから、他人と違う方法をいろいろ考えたい	-.128	.088	.087	.549	.333
因子寄与	2.130	2.050	1.706	1.217	
因子寄与率 (%)	14.202	13.669	11.373	8.111	
累積因子寄与率 (%)	14.202	27.871	39.244	47.355	
下位尺度得点	2.5629	3.3079	2.6571	2.5492	

因子抽出法：主因子法

回転法：Kaiserの正規化を伴うバリマックス法

各因子の下位尺度の得点を算出したことにより、現実逃避型得点（平均 2.56、SD 0.70）、混迷型得点（平均 3.30、SD 0.70）、失敗予期型得点（平均 2.65、SD 0.80）、自己防衛型得点（平均 2.54、SD 0.71）とした。各因子の内的整合性を検討するため、尺度の信頼性係数（ α 係数）を算出したと

ころ、現実逃避型で $\alpha = .748$ 、混迷型で $\alpha = .775$ 、失敗予期型で $\alpha = .727$ 、自己防衛型で $\alpha = .621$ となっており、許容できる値が得られた。

さらに、失敗回避因子の下位尺度得点を用いて相関分析を行った結果、因子間は正の相関関係を示した。とりわけ、失敗予期型と混迷型は中位の正の相関関係を呈した。すなわち、困難な課題に直面した際、どう対処してよいか分からない者ほど、失敗の到来を予期し、次の一步を踏み出すのを躊躇するようになる可能性が高まることが明らかになった。また、失敗を怖れるほど、目前の課題に向合おうとしない現実逃避の傾向がうかがえる。

表 4 失敗回避類型の相関分析

	現実逃避型	混迷型	失敗予期型	自己防衛型
現実逃避型	1	.289**	.343**	.194*
混迷型		1	.547**	.227**
失敗予期型			1	.319**
自己防衛型				1

注) ** 相関係数は1%水準で有意(両側)。

* 相関係数は5%水準で有意(両側)。

6.3 失敗回避による分類

失敗回避尺度の「現実逃避型」「混迷型」「失敗予期型」「自己防衛型」の得点を用いて、グループ内平均連結法によるクラスタ分析を行い、四つのクラスタが得られた。第1クラスタには49名、第2クラスタには53名、第3クラスタには12名、第4クラスタには25名の調査対象が含まれていた。カイ2乗検定を行った結果、有意な人数比率の偏りが見られなかった ($\chi^2 = 33.05, df = 3, p < .001$)。

それに続き、得られた四つのクラスタを独立変数、「現実逃避型」「混迷型」「失敗予期型」「自己防衛型」の四つの因子を従属変数とした分散分析を行った結果、そのすべてにおい

て有意な群間差が見られた（現実逃避型：F（3, 135）＝8.41、混迷型：F（3, 135）＝72.54、失敗予期型：F（3, 135）＝28.69、自己防衛型：F（3, 135）＝27.79、すべての $p < .001$ ）。TukeyのHSD法による多重比較を行ったところ、表5 クラスタ得点の順位の結果が得られた。

表5 クラスタ得点の順位

現実逃避	第2クラスタ > 第4クラスタ > 第1クラスタ > 第3クラスタ
混迷型	第4クラスタ > 第2クラスタ > 第3クラスタ > 第1クラスタ
失敗予期	第4クラスタ > 第1クラスタ > 第2クラスタ > 第3クラスタ
自己防衛	第2クラスタ > 第1クラスタ > 第4クラスタ > 第3クラスタ

以上で得られた結果を次のように説明する。第1クラスタは混迷、現実逃避の得点がともに低く、困難なことや課題に直面する際に迷わず、失敗への恐れを逃避しない傾向にあると考えられるため、「理性的行動」群とした。第2クラスタは、自己防衛、現実逃避の得点が高く、失敗予期が低いことから、困難や厄介な問題に直面せず、失敗から身を守る傾向にあると考えられるため、「自己防衛」群とした。第3クラスタは、現実逃避、失敗予期、自己防衛の得点が低く、困難や問題に対して無関心な態度を示す傾向にあると考えられるため、「無気力」群とした。第4クラスタは、失敗予期、混迷の得点が高く、未だ生じていない事柄に対して失敗の可能性が高いという消極的な考え方を持つと考えられるため、「失敗予期」群とした。

次に、得られた四つのクラスタを独立変数、成績を従属変数とした分散分析を行った結果、群間の得点差は1%水準で有意であった（F（3, 135）＝3.00, $p < .05$ ）。図3は四つのクラスタと学習成果の得点を示したものである。得点は、理性的行動群（74.41）>失敗予期群（72.76）>自己防衛群（71.68）>無気力群（67.08）の順となっている。TukeyのHSD法による多重比較を行った結果は、「理性的行動群」と「無気力群」

との間に、統計的に有意な群間差がみられた。この結果から、日本語の聴解学習において「理性的行動群」は学習成果が最も高く、失敗予期群、自己防衛群、無気力群の順となっている。とりわけ、自己理解群と無気力群との間の学習成果の得点差が高いことが明らかにされた。

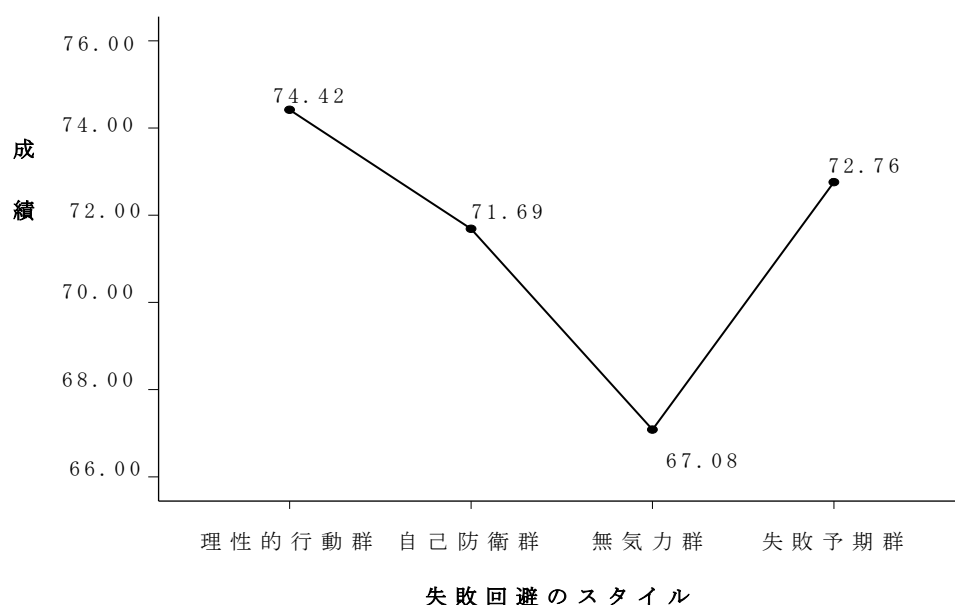


図3 四つのクラスと学習成果

表6 失敗回避のスタイルの多重比較

(I) 失敗回避のスタイル	(J) 失敗回避のスタイル	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率
		下限	上限	下限
理性的行動群	自己防衛群	2.72969	1.57300	.310
	無気力群	7.33503*	2.55647	.024
	失敗予期群	1.65837	1.95080	.830
自己防衛群	理性的行動群	-2.72969	1.57300	.310
	無気力群	4.60535	2.53742	.271
	失敗予期群	-1.07132	1.92577	.945
無気力群	理性的行動群	-7.33503*	2.55647	.024
	自己防衛群	-4.60535	2.53742	.271
	失敗予期群	-5.67667	2.78743	.180
失敗予期群	理性的行動群	-1.65837	1.95080	.830
	自己防衛群	1.07132	1.92577	.945
	無気力群	5.67667	2.78743	.180

注) TukeyのHSD法

6.4 失敗回避類型の重回帰分析

学習成果に影響を及ぼす規定要因を析出させるため、本節では四つのモデルを作成し、重回帰分析を行った。モデル 1 は、失敗回避の因子から構成されるため、失敗回避モデルとした。モデル 1 に不安感の変数を加えたモデル 2 は不安感モデルとした。モデル 2 に原因帰属の変数を加えたモデル 3 は原因帰属モデルとした。諸変数を投入したモデル 4 は ALL モデルとした。そして、各モデルの変数を独立変数、成績を従属変数とした重回帰分析を行った。表 7 は学習成果の重回帰分析を行った結果を示したものである。

各モデルの R² 乗の変化は、モデル 1 で .073、モデル 2 で .136、モデル 3 で .198、モデル 4 で .463 となっている。説明度が最も高いモデルはモデル 4 である。また、モデルの適合性を示した F 値は各モデルで統計的に有意である ($F=2.627, p<.05$ 、 $F=2.958, p<.01$ 、 $F=2.842, p<.01$ 、 $F=8.281, p<.001$)。

モデル 1 では、混迷型が負の影響、失敗予期型が正の影響を示している。聴解学習の過程で混迷型が学習成果に負の影響を及ぼすのに対して、失敗予期型は混迷型より正の影響を及ぼすことが明らかになった。不安感を加えたモデル 2 では、不安感の諸変数が統計的な有意が見られない。モデル 1 で有意を示した混迷型が有意でなくなり、失敗予期型が依然として統計的に有意である。原因帰属を加えたモデル 3 では、失敗予期型、努力不足、内容困難が統計的な有意を示しているが、努力不足及び内容困難は負の影響力を及ぼしている。諸変数を投入したモデル 4 では、失敗予期型、欠席回数、日本語聴解レベルが統計的に有意で、主な規定要因となっている。とりわけ、欠席回数は学習成果に負の影響を及ぼしている。欠席回数が多い場合、学習成果を低下させる確率が高くなると検証された。留意すべきは、失敗予期型は各モデルで影響力が弱くなったのではなく、一定の影響力を持つということ

である。

表7 学習成果の重回帰分析

		モデル1 失敗回避 モデル	モデル2 不安感 モデル	モデル3 原因帰属 モデル	モデル4 ALL モデル
		β	β	β	β
失敗 回避	現実逃避型	-.001	-.031	-.053	-.078
	混迷型	-.189*	-.078	.003	.042
	失敗予期型	.204*	.211*	.223**	.243***
	自己防衛型	.054	.033	.005	-.067
不安 感	聴解テスト前の不安感		-.154	-.138	-.008
	聴解テスト中の感情的反応		.080	.091	.101
	聴解テスト後の不安感		-.188	-.172	-.111
原因 帰属	努力不足			-.198*	-.040
	能力不足			-.021	.024
	内容困難			-.226*	-.160
	運がよくない			.057	.040
他	欠席回数				-.374***
	日本語聴解のレベル				.508***
R ²		.073	.136	.198	.463
F値		2.627*	2.958**	2.842**	8.281***
N		139	139	139	139

注) *は5%、**は1%、***は0.1%水準で有意であることを示す。

また、モデル4では日本語聴解レベルは最も強い正の影響力を持ち、自らが自身の日本語聴解レベルを正確に認識することが、学習成果に影響を与えることが明らかになった。すなわち、自らが日本語の聴解レベルを正確的に位置づける場合、学習過程において他人と比較して落伍しないようにと、自らの不足部分に対して他人より人一倍勉強に力を注ぐ必要があると自己認識することから、学習成果に影響を及ぼすと考えられる。さらに明らかになった事柄は、上述した「理性的行動群は学習成果が最も高い」ということがここで再び確認された。

原因帰属と成績・欠席回数の相関分析を行った結果は表8に示されている。成績は、欠席回数 ($r = -.317, p < .01$)、能力不足 ($r = -.197, p < .05$)、内容困難 ($r = -.260, p < .05$)

との間で負の相関を示している。欠席回数が多ければ成績が低くなる傾向を示している。自らの能力不足、授業内容困難に帰属するほど、学習成果を低下させる可能性がある。また、内容困難と努力不足は負の相関 ($r = -.270, p < .01$)、内容困難と能力不足は正の相関 ($r = .392, p < .01$) を示している。「運がよくない」は努力不足と負の相関 ($r = -.235, p < .01$)、内容困難と正の相関 ($r = .233, p < .01$) を持つ。

表 8 原因帰属の相関分析

	成績	欠席回数	努力不足	能力不足	内容困難	運がよくない
成績	1	-.317**	-.091	-.197*	-.260**	.012
欠席回数		1	.202*	.005	-.089	-.057
努力不足			1	-.037	-.270**	-.235**
能力不足				1	.392**	.102
内容困難					1	.233**
運がよくない						1

注) ** 相関係数は1%水準で有意 (両側)。

* 相関係数は5%水準で有意 (両側)。

6.5 失敗経験と学習成果

失敗経験と学習成果の関係について、本稿の研究仮説に基づいて作成したパス解析のモデルを用いて分析する。パス解析を分析するにあたって、モデルの適合指標を検討する。表 9 モデル適合指標をみると、 $\chi^2 = 4.324, df = 4, p = .364 > .05$ となり、有意ではないものの、GFI は .988、AGFI は .954、CFI は .996 と 0.9 を超えており、十分な値を示している。また、RESMA は .024 と .08 より小さいため、このモデルはデータにうまく適合していると言える。そこで図 4 のモデルを採択することにした。

表 9 モデルの適合指標

カイ 2 乗	自由度	有意確率	GFI	AGFI	CFI	RESMA	AIC
4.324	4	.364	.988	.954	.996	.024	26.34

このモデルでは、失敗・挫折から学習成果に対する標準偏回帰係数 ($\beta = -.39, R^2 = .17$) が負で有意であったが、失敗・挫折から「自尊感情」に対する標準偏回帰係数 ($\beta = .39, R^2 = .15$) は正で有意であった。また、「自尊感情」から学習意欲低下に対する正の標準偏回帰係数 ($\beta = .54, R^2 = .29$) が有意であった。だが、学習意欲低下、自尊感情は学習成果に対する標準偏回帰係数 ($\beta = -.11, \beta = .17$) が有意ではなかった。

結果から、次の3点を指摘することができる。第1に、聴解授業での失敗・挫折の経験が学習者の学習成果に直接的に負の影響を及ぼす。第2に、聴解授業での失敗・挫折の経験が学習者の自尊感情に直接的に影響を及ぼし、また自尊感情が学習者の学習意欲を低下させる傾向がある。第3に、学習成果が失敗予期から正の影響を受けた。

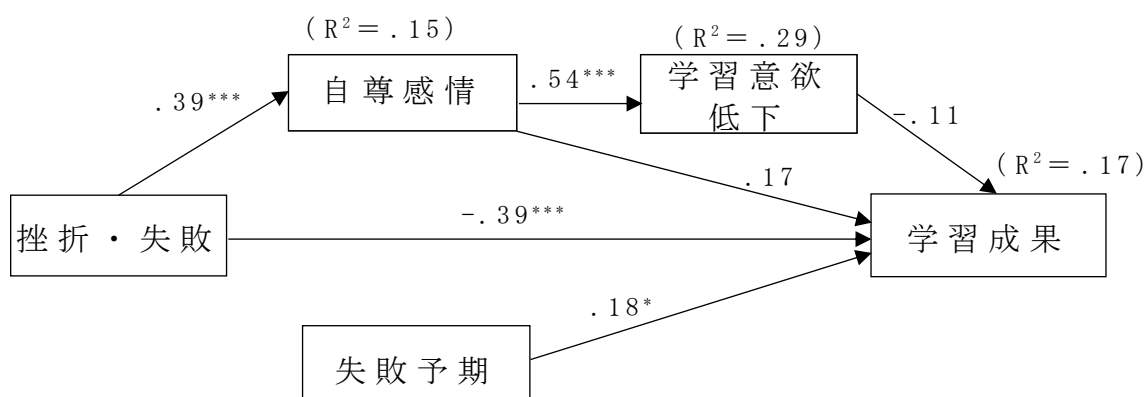


図4 失敗経験と学習成果のパス解析の分析結果

注) $*** p < .001$ $** p < .01$ $* p < .05$ (誤差変数は省略してある)

6.6 自己挑戦と学習成果

先行研究において既に指摘したように、失敗を怖れる者は失敗のリスクを回避するため、極めて簡単な課題あるいは極めて困難な課題を選好する傾向がある。聴解授業で学習成果が高い者と低い者はどのような課題を選好するのか。この問

題意識を持ちながら、学習成果と自己挑戦のコレスポネンス分析を行ってみた。

結果から、成績得点 80.01 以上の者は、自らの聴解レベルより高いレベルに「非常に挑戦したい」こと、成績得点 70.01-80.00 の者はより高いレベルに「挑戦したい」ことが分かった。成績得点 60.01-70.00 の者は「どちらともいえない」に非常に近いが、成績得点 60 点（含）以下の者は、「どちらともいえない」と「挑戦したくない」の中間に置かれている。学習成果が高い者ほど、自らの聴解レベルより高いレベルに挑戦したい傾向がみられるが、これに対して学習成果が低い者はより困難な課題を回避する傾向が読み取れる。

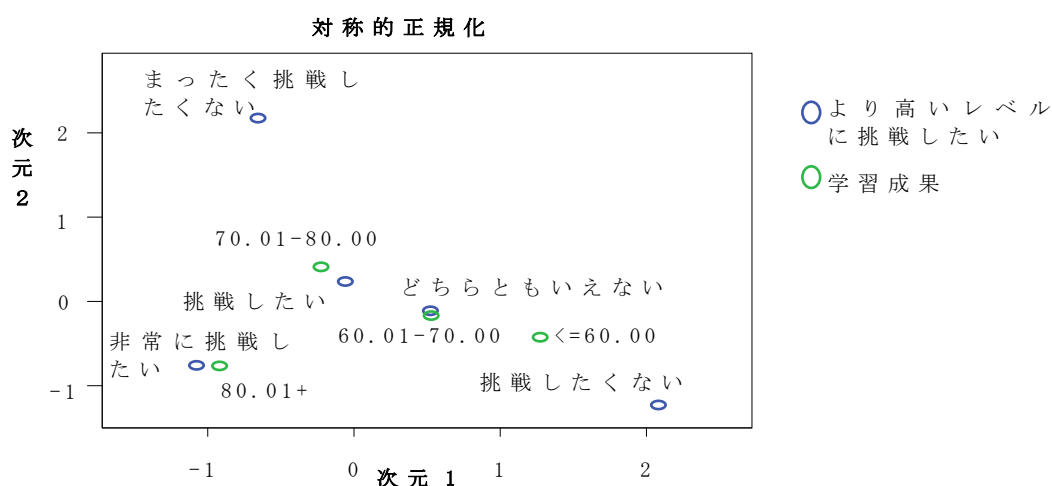


図 5 学習成果と自己挑戦のコレスポネンス分析

注) $p = .041 < .05$

7. 考察

以上の検討を踏まえて本稿の仮設を確認する。

仮説 1 に関して失敗回避の動機づけには、困難な問題に直面せず、失敗やリスクを回避した「現実逃避型」、困難な問題に直面する際に戸惑った「混迷型」、事前に事柄の失敗の可能性が高いと想定した「失敗予期型」、厄介な問題に巻き込まれ

ないようにする「自己防衛型」の四つ因子を析出させた。物事に対してどう対処してよいか分からない「混迷」が高いほど、これから直面する問題に失敗をしてしまうという消極的な考え方をもち「失敗予期」の可能性が高くなる。また、「失敗予期」が高ければ、問題に目を背ける「現実逃避」、自らの身を守る「自己防衛」の可能性が高まる。

学習成果と失敗回避のスタイルでは、「理性的行動」群は学習成果が最も高いのに対して「無気力」群は最も低いことが明らかにされた。多重比較では上述した両群は統計的な有意差がみられる。つまり、聴解学習で困難な課題や問題に対して理性的行動をとる者は比較的に高い学習成果を達成できる。一方で、学習性無気力の者は学習に関心を示さず、学習を諦めてしまい、学習成果を低下させる傾向がうかがえる。

学習成果の重回帰モデルでは、失敗予期型は正で統計的に有意である。すなわち、失敗や困難が到来することを想定し、自らがより努力しなければ、事前に予期した事柄が想定したとおりに発生する恐れがあることから、失敗への到来を怖れて極めて慎重に物事に対処すると解釈できる。ここから、失敗回避は学習成果に対して必ずしも負の影響を及ぼすとは限らず、「失敗を怖れる」ことでこそ、日ごろから「失敗しないように」と念には念を入れるように心がけていることが分かった。

本稿では聴解練習の過程における不安感と学習成果との関連について分析したが、残念ながら学習成果に対して、不安感は統計的に有意を示さなかった。聴解授業において全般的に感じた学習不安感と学習成果との関連や不安感の状態などの解明は今後の課題として研究したい。

仮説2に対して、原因帰属モデルで失敗の原因帰属の「努力不足」と「内容困難」の二つの変数は学習成果に負の影響を及ぼしているが、ALLモデルではその影響力がなくなった。

Bernard Weiner (1992=1999) の原因帰属によると、外的要因の「課題の困難度」に帰属する場合、個々人が次の課題に対する期待が低くなる。要するに、学習内容を自らコントロールできない外的要因に帰属する者は、消極的、受動的な姿勢で学習し、自発的な学習態度が見られないがゆえに、学習成果の低下につながると考えられる。本研究者の聴解授業では、大部分の授業内容は学生にとって事前の準備や予測が困難であること、さらに、毎回の聴解練習テストで聞き取れなかった部分が存在したことは否定できない。それ故に、学生がややもすれば「内容が困難だから」という外的要因に帰属することがしばしば見られる。だが、自らの学習状況を内省しないで、常に内容困難に帰属する場合、学習成果を低下させる可能性が高まることが本稿では検証された。

また、先行研究で既に述べたように、努力に帰属する者は、次の課題や目標を期待し、挑戦したい意欲が高い。努力不足が原因で次の学習や試験でより奮闘すべきだとする積極的、前向きな態度を示すため、学習成果の低下につながらないとされている。だが、本稿において、努力不足が負の影響を表したのは一体何故だろうか。この点について深く吟味する必要がある。これを明らかにするため、原因帰属、成績、欠席回数との相関分析を行ってみた。分析結果において、欠席回数と努力不足は弱い正の相関($r = .202, p < .05$)を示している。言い換えれば、努力帰属は次の課題や目標への意欲を高める効果を有しているものの、欠席回数が多いほど、学習成果があがらないのは当然である。また、重回帰分析では欠席回数及び日本語聴解レベルを加えたモデル4 (ALL モデル)を見ると明らかのように、努力不足の要因の影響力がなくなり、欠席回数及び日本語聴解レベルの重要性が浮かび上がっている。以上の要因から、何故努力不足が本稿で負の要因となったのかという点が解釈できる。

さらに、失敗の原因帰属と学習成果への影響の相関分析を行った結果、失敗の原因帰属の類型は学習成果への影響が異なっていたことが確認された。挫折・失敗の原因は内的要因である能力不足（安定）、外的要因である授業内容困難（安定）に帰属するほど、学習成果を低下させる傾向が読み取れる。これは能力不足を短期間で改善するのが困難で、しかも授業内容の難易度も下げるのが不可能なため、自らがこれらをコントロールできない所以である。そこで、能力不足、内容困難に帰属するほど、如何にしても短期間で改善の可能性が低いと思ひ込み、勉強する気が失せ、学習性無気力に陥ってしまう。それ故に、学習成果に負の影響を及ぼしたのであろう。

一方、内容困難と努力不足は負の相関、内容困難と能力不足は正の相関が見られる。すなわち、学習者が内容困難に帰属するほど、外的要因でコントロールできず、いくら努力しても良い結果が出ないため、聴解授業で直面した挫折・失敗を自らの努力不足に帰属させずに、能力不足に帰属する傾向が読み取れる。

また、「運がよくない」は努力不足と負の相関、内容困難と正の相関を示す。この点について言えば、「運がよくない」と認識する場合、ある課題に対して往々にして自らの努力不足を見逃す傾向がある。それに対して、内容の困難度が高いほど、事前に用意できず、ことごとく「運に任せる」と考え、「運がよくない」に帰属する傾向が強まる。

仮説 3 について言えば、失敗・挫折の経験が学習者の自尊感情に影響を及ぼし、自尊感情の喪失がさらに学習意欲を低下させることが明らかになった。だが、学習意欲低下、自尊感情から成績に影響を与えたパスは統計的に有意が見られない。一方、成績は挫折・失敗の経験から直接的に負の影響、失敗予期から正の影響を受けている。要するに、挫折・失敗の経験が直接的に学習成果に大きく影響を及ぼし、学習成果

を低下させることが確認された。だが、留意すべきは、失敗予期が学習成果に正の影響を及ぼしていることである。その原因は、あらかじめ失敗を予想したりすることが次の課題に失敗しないようにと前向きな考えを持ち、積極的に失敗を回避することから、学習成果に正の影響を及ぼすと解釈できる。

失敗を怖れる者は失敗を回避するために、困難な課題か極めて簡単な課題を選好する傾向があることを既に指摘しているが、本稿の分析から、学習成果が高い者ほど、自らの聴解レベルより高いレベルに挑戦したい意欲が強いことがわかった。一方、学習成果が低い者ほど、高いレベルの聴解内容に挑戦することに対して不決断とするか、あるいは挑戦したくないかの間に位置づけられる。

8. おわりに

本稿は失敗回避動機が日本語聴解の授業における学習成果に及ぼす影響とその規定要因を明らかにした。失敗を怖れてそれを回避する動機は必ずしも学習成果に負の影響を及ぼすとは限らないが、却って失敗しないようにと考え、他人より人一倍の努力で前向きに進んでいくという考え方に転換する可能性がある。つまり、失敗を予期するというネガティブ感情は、やる気を高めるようになり、次の課題に挑戦するための推進力としての働きをするのである。しかし、一方で、失敗や挫折の経験が積み重なると、学習者が学習性無気力に陥りやすく、学習成果に負の影響を与える可能性がある。

本稿では、聴解授業におけるネガティブ感情の動機づけの影響を明らかにしたが、読解、文法などの授業における失敗回避動機と比較していないため、該当事項が本稿の研究制限でもある。また、学習者にとって、日本語の聴解授業では、学生が事前に準備できない授業内容が多少存在するが、完全に学生が既に習得した語彙や文型をベースにして授業内容を

選択するのは一定の困難さを伴うと思われる。それ故、聴解学習の過程においてどのように学習者の挫折・失敗の経験や学習不安感を減少させ、聴解授業に対する自信を増加させるか、また、担当教師がどのような適切な教授法やストラテジーを併用するかについては今後の課題として研究したい。

付記：本稿は、2014年8月22-24日、インドネシア・バリ島で開催された第二回アジア未来会議 2014 (2nd Asia Future conference) で口頭発表した内容に大幅に加筆し、訂正を行ったものである。

参考文献

- Abraham H. Maslow, 1954, *Motivation and Personality (Second Edition)*, Harper & Row, Publishers, Inc.
(= A. H. マズロー著、小口忠彦訳 (1987) 『人間性の心理学—モチベーションとパーソナリティ』産業能率大学出版部)
- Bernard Weiner, 1992, *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*, Sage Publications, Inc. (= 伯納德・韋納著、孫煜明譯 (1999) 『人類動機：比喻、理論と研究』浙江教育出版社)
- デイビッド・C・マクレランド (2005) 梅津祐良・藺部明史・横山哲夫訳 『モチベーション—達成・パワー・親和・回避』動機の理論と実際』生産性出版
- 藤居真路 (2012) 「英語学習における失敗動機づけの発達的变化—小学生 5 年生から高校 2 年生までの横断的研究」『広島大学大学院教育学研究科紀要』61 号、pp.199-208
- 呉 如恵 (2012) 「聴解授業における学習ストラテジー指導の試み」『台湾日語教育學報』第 18 号、pp.143-172

- 波多野 誼余夫・稲垣佳世子（1981）『無気力の心理学－やりがいの条件』中央公論新社
- 速水敏彦（2012）『感情的動機づけ理論の展開』ナカニシヤ出版
- 速水敏彦・橘 良治・西田 保・宇多 光・丹羽洋子（1995）『動機づけの発達心理学』有斐閣
- 堀越和男（2007）「日本語学習の動機づけとその成果－台湾の大学で日本語を専攻する学習者を対象に」『台大日本語文研究』14号、pp.75-102
- 堀越和男（2010a）「動機づけと学習者ストラテジー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」『台湾日本語文學報』28号、pp.259-281
- 堀越和男（2010b）「台湾における日本語学習動機づけと大学の成績との関係－好成绩取得者の動機付けタイプの探索」『淡江外語論叢』15号、pp.123-140
- 岩田茂子（1986）「動機づけと学習者の主体性」斎藤幸一郎、並木 博編『教育心理学－個に帰する教育のために』pp.28-42 慶應義塾大学出版会、
- 大芦 治（2012）「どうして無気力になるのか－学習性無力感」鹿毛雅治 編『モチベーションをまなぶ 12 の理論』pp.303-334 金剛出版
- 林 明煌（2010）「台湾大学生の日本語学習ストラテジー調査票（SIJLL）の開発」『台湾日本語文學報』28号、pp.233-257
- 楊 孟勳（2012）「台湾における非専攻学習者の学習困難度と動機づけ」『台湾日本語文學報』31号、pp.201-226
- 盧 錦姫（2011）「台湾の大学生の日本語学習ビリーフと学習ストラテジーに関する調査研究－日本語専攻者を中心として－」『台湾日本語文學報』30号、pp.369-392