

【研究论文】

中国日语学习者日语学习中情感焦虑因素分析研究

杨帆（海南大学）

杨晶（海南大学）

【摘要】本研究以研究中国日语学习者在日语学习中产生情感焦虑倾向、情感焦虑不安发生的可能性以及摸索如何降低情感焦虑的有效方式、方法为目的。通过问卷调查的方式利用统计学手法进行分析。通过 SPSS 相关性分析和 T 检验得出以下结果：学习成绩差的学生、对日语学习不感兴趣的学生以及不喜欢老师否定性评价的学生容易出现情感焦虑因素，而且年级高低不同产生的焦虑情况也有所不同。此外，女生比男生更加不喜欢来自于其他学习者的订正以及自我订正。因此，教师应对学生的日语使用情况时应该着重考虑年级因素、性别因素等顾及到学生的情感因素。

【关键词】情感焦虑因素；二语习得；日语学习者

引言

20 世纪 70 年代以来，人本主义教育观点兴盛，教学的中心发生变化，教学的方式逐渐从以教师为中心转向以学生为中心。Ellis（1994）认为学生的学习成绩很大程度上决定于学生的情感状态¹。Brown 也提出了情感因素与二语学习能否成功之间的关系，同时指出了外语焦虑是影响学习者的重要情感因素之一。随着学界对非智力因素，即情感因素的认识和探究，教育界开始重视情感在教育中的作用。通过情感因素对学生心理的研究和分析，了解学生的情绪，在教学中帮助学生培养积极的情感，提高教学效果、促进学生全面健康发展，并且努力做到以学生为中心，使外语教学以人的发展为最终目标。

2. 文献综述

2.1 国外关于情感因素的相关研究

最初 Dulay 和 Burt（1977）提出“情感过滤”，具体意义就是把它看成是

¹ 徐娜〈浅议情感与二语习得〉《赤子（上中旬）》2016：1

一种源于自身的处理系统，“情感过滤”是通过控制一个人的情感，从而影响一个人在学习时对语言的接收能力，旨在说明情感因素对语言输入起着过滤的作用²。20世纪80年代，美国语言学家 Krashen（1985）在此基础上将其发展为“情感过滤假说”（The Affective Filter Hypothesis）他认为，可理解的输入对于习得是必要的，但这是不够的。情感过滤器是一种心理障碍，它阻止了学习者充分利用他们在语言习得中接受到的可理解的输入。当情感过滤“结束”时，获得者可能理解他所听到和读到的东西，但输入不会到达语言习得机制。当学习者缺乏动力、缺乏自信或焦虑时、当他“处于防御状态”时、当他认为语言课将是暴露弱点的地方时、就会发生这种情况。当学习者不担心语言习得失败的可能性，并且认为自己是说目标语言的群体中的一员时，这种筛选就失效了³。由此可见，情感焦虑因素对学习的影响是：当焦虑感强时，情感屏障大，有效语言输入少；反之则输入多。

在日语教育中，倉八順子、西村よしみ、元田静和石桥玲子等人对外语学习者的情感因素都有所研究。倉八順子(1991)认为，外语学习者内在因素有：智力、外语认知以及学习的动机和态度等的情感因素。并指出，现在以及将来，情感因素都将是外语学习中的重要因素。西村よしみ(1994)是探讨初级日语学习者在学习日语的过程中，学习者背景中的文化会对学习的认知情感过程带来什么样的影响。

元田静(1999)通过对“目标语言使用环境”的焦虑观点出发，在“教室内焦虑”之外新提出了“教室外焦虑”的概念。元田静(2000)旨在制作以日本国内的日语学习者为对象的日语焦虑标准，并研究其可靠性和妥当性。元田静(2000)通过对第二语言日语焦虑特质的探讨提出了研究假设，假设一是第二语言的日语焦虑是“人际焦虑”，通过问卷假设得到了支持。假设二是日语自信和日语焦虑有关联，最后得出两者有相关性。元田静(2001)指出“对日语的兴趣”与焦虑有关，也就是说，可以左右焦虑的不是学习欲望的“强度”而是其“内在因素”，即对日语本身不感兴趣的学习者更有焦虑的倾向。元田静(2005)针对第二语言的日语教室不安和动机，就教室不安与自尊的关系进行了实证研

² 许静〈二语习得中的“情感过滤假说”对英语教学的启示〉《北方文学》2017：1

³ 神保尚武〈クラッシュェンの言語習得理論の諸問題〉《早稲田商学》第333号平成元年2月：694-696

究。把自尊感情分为整体的自尊感情和日语中的自尊感情来进行对比分析，结果显示日语中的自尊感与教室不安的关系更密切，动机与教室不安的关系没有相关性。因此，自尊感是影响外语学习的重要情感因素之一。元田静(2005)研究第二语言焦虑和动机的关系，将动机分为量变研究和质变研究两方面进行分析，得出的结论是第二语言焦虑和动机之间存在复杂的关系。

石桥玲子(2013)研究外语学习环境下与日语学习相关的情感因素，将学习者的情感因素考虑在内探讨情感因素之间的关联、情感因素与学习成绩之间的关联。石桥玲子(2015)针对学习者的情感因素，调查初级学习者会产生什么样的情感因素，并探讨其对日语学习成果的影响。野畑理佳(2020)研究焦虑、自信、冒险和拘束感在内的情感因素是如何变化的，以及在日本学习期间，在课堂外用日语交流的意愿是如何受到这些因素影响的。

2.2 国内关于情感和情感策略的相关研究

我国关于二语习得的研究开始于20世纪80年代，鲁健骥(1984)中叙述“中介语的产生是多方面心理因素影响的结果”。“中介语的顽固性表现在人紧张、粗心、匆忙、慌张、着急的时候。就是说，在这种时候，最容易出现偏误”。以上内容可以看出鲁健骥已经注意到了影响外语学习的情感因素。翁德寿(1988)论述了成人学习外语的心理恐惧和焦虑，由此开始了对外语学习者情感因素的研究。

研究内容主要涉及本体研究、相关性研究、综合性研究、影响因素研究、应用性研究等方面。其中英语方面主要体现在以下三个方面的特点。

一是本体研究结合教学启示、策略研究。何心勇(2012)外语学习焦虑主要表现为课堂焦虑，具体体现为交际忧虑、考试焦虑和消极评价恐惧，是影响外语学习的主要障碍。学习者、教师、同学等是形成外语学习焦虑的主要根源。通过改善外语教学方法、改变学习策略、完善评价模式等措施，能有效减轻学习者的外语学习焦虑。代林村(2015)探讨情感因素在课堂的相关因素，得出教学启示。

二是从本体研究逐步扩展到其他理论方面关系研究。黎诗诗(2015)认为构建这一理论框架的五个假说中的情感过滤假说是对传统外语教学与学习研究方法思路的重大突破。着重介绍克拉申的情感过滤假说。陈婉婷(2015)从

克拉申的情感过滤假说出发，研究幽默教学的促进作用。另外，探讨了把幽默运用到课堂之中的方法，以发挥幽默在英语口语教学中的作用。

三是以本体研究为基础进行的调查实证研究。关琦（2014）对情感过滤假说在非智力因素层面对处于同等语言学习条件下学习者取得不同学习成就进行了部分的原因探究。用实证研究的方法验证了假说部分内容对于学生的适用性。王磊（2015）通过问卷调查，研究分析情感因素对英语学习的影响，从教师、家庭教育、中学生自身等多个角度，提出一系列通过重视初中生情感因素、加强其学习动机的措施，从而促进英语学习。

日语方面关于情感因素的研究相对较少。研究形式多数为本体研究结合教学对策的形式，利用问卷调查的研究寥寥无几。如，杨卫梅（2012）指出克拉申的二语习得理论对外语专业学生二外学习有积极影响。并提出提高二外日语学习效果的教学对策。周爱兵（2016）尝试一些个性化教学方式以激发学生兴趣；鼓励学生克服胆怯恐惧心理，大胆开口；提高学生日语交际能力，拓宽创新思维空间等提高语言输出的数量与质量。马振秋（2020）为了准确找到日语人才培养中干扰因素，通过深入各年级学生中，选择较为轻松的聊天问答式让学生吐露心声，找到了问题所在和一些有效的应对策略。

观察近十年来关于情感因素的研究成果，不难看出大多数文献都是聚焦英语学习情感因素，日语学习中情感因素的研究却为数甚少（图1）。

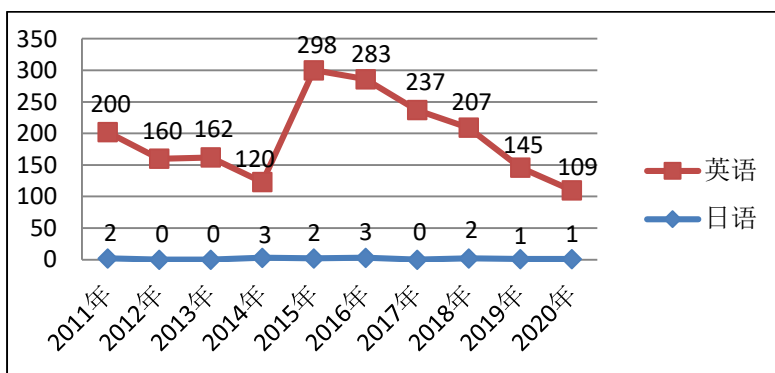


图1 2011-2021 我国英语、日语情感因素研究发展状况。
(笔者根据知网检索数据自制)

图1显示，日语教育领域相关焦虑的研究十年来不仅数量低，且研究的内

容也比较单一。作为非智力因素的情感因素对外语学习的影响具有重要学术价值，同时对二语习得和教学具有重要的指导意义。国内关于情感焦虑的研究多基于理论结合自己思考设想的教学方法上。对学习者在什么样具体的情况下会产生焦虑？又该如何降低焦虑？等方面缺少调查研究以及做进一步的统计分析。

日本文献主要关注情感焦虑对学习有影响、目标语言使用的环境对学习焦虑的影响、易焦虑人群用日语表达时是否会焦虑、焦虑与动机的关系、初级学习者与焦虑的关系等方面。从这些方面可以看出多数学者都提到了情感焦虑因素会影响学习、影响学习效果。但是，年级、性别不同会在什么情况下容易产生焦虑、具体如何降低焦虑因素、如何能够改善有情感焦虑的人的学习方法等情况没有或是很少有人提出参考意见。所以，本研究旨在研究产生焦虑的倾向，以及考察降低焦虑因素的方法。

3. 研究目的及研究方法

本文以研究中国日语学习者在日语学习中产生情感焦虑倾向、情感焦虑不安发生的可能性以及摸索如何降低情感焦虑的有效方式、方法为目的。旨在能够为日语教育以及日语教师提供反馈信息，为教学提供一些有价值的参考意见。

对本大学日语专业的大学一年级到研究生的学生共 201 人进行了问卷调查。其中男生 47 人，女生 154 人。

问卷调查共涉及 7 大类型：个人信息、日语学习的兴趣动机、日语学习的困难点、情感焦虑因素、课堂教学活动、日语学习方法、教师订正方法，共 59 道题目。对于调查表中关于情感因素的问题均采取了“李克特量表”法。其中，情感焦虑因素涉及以下 8 个方面：课堂内容不懂而焦虑不安、老师语速快而焦虑不安、跟不上课程进度而焦虑不安、不能被老师听懂而焦虑不安、被提问紧张而焦虑不安、被订正失去自信而焦虑不安、担心错了被笑而焦虑不安、成绩不好而焦虑不安。

4. 结果分析

本研究针对所有问题利用 SPSS 进行分析，通过情感焦虑因素与其他项之间的斯皮尔曼相关分析以及交叉表格的卡方分析，发现情感焦虑因素与学习者的

学习成绩、学习日语的乐趣、学习困难点、教师的否定式评价、年级、订正者之间发现了显著性相关,并且在性别与订正者之间也发现了显著性相关。其中,年级项是通过 T 检验进行分析。以上各因素设问中的变量如表 1 所示。

表 1 本文表 2-表 8 的变量描述表

编号	问题	设问变量	问题	设问变量
表 2	八个情感焦虑因素	1. 不认为 2. 基本不认为 3. 基本认为 4. 认为	学习成绩	1. 下 2. 中 3. 良 4. 优
表 3			学习日语的乐趣	1. 不认为 2. 基本不认为 3. 基本认为 4. 认为
表 4			学习困难点	
表 5			教师的否定式评价	
表 6	三个有挫败感变量		年级	1. 低年级 2. 高年级
表 7	性别	1. 男 2. 女	订正者	1. 否 2. 是
表 8			喜欢自我订正 喜欢其他同学订正	

(笔者根据调查问卷内容自制)

如表 2 所述,情感焦虑因素与学习者的学习成绩之间整体呈现显著性负相关。其中,学习成绩是指学生认为自己在班中的排名。也就是说,越是认为在班级中成绩偏低的学习者,在日语学习中就越存在不安情绪。因此,当学生在听不懂、老师语速快、学生的表达不能被老师听懂以及跟不上课程进度的情况下,教师需要适当地调整教学策略。尤其需要顾及学习成绩不太好的学生。另外,学生成绩不理想时,教师要多鼓励,多给予学生自信心,增加学生的学习动力,从而减少焦虑因素。

表 2 情感焦虑因素与学习成绩的相关分析

情感焦虑因素 平均值 (标准偏差)	学习成绩
课堂内容不懂而焦虑不安 2.26 (.98)	-.303**
老师语速快而焦虑不安 2.51(1.05)	-.377**
跟不上课程进度而焦虑不安 2.13(.98)	-.289**
不能被老师听懂而焦虑不安 2.41(1.06)	-.268**
被提问紧张而焦虑不安 2.46(1.05)	-.396**
被订正失去自信而焦虑不安 3.74(.80)	-.082
担心错了被笑而焦虑不安 3.13(1.16)	-.037
成绩不好而焦虑不安 2.93(1.07)	-.194**

**：P < 0.01; *：P < 0.05 N = 201

(笔者根据调查问卷内容自制)

如表 3 所述,情感焦虑因素与日语学习的乐趣之间整体呈现显著性负相关。也就是说,越是喜欢学习日语,在日语学习中能够感受到快乐的学习者,就越不容易出现不安情绪。从此结论给教师的启发是,在课堂上教师需要运用能引起学生兴趣,并且是他们喜欢的教学形式进行授课。学生一旦有了兴趣就有了学习的动力,有了学习的动力就会对学习产生乐趣,越有乐趣就越喜欢学习。当学生的积极情绪大于消极情绪时,情感焦虑因素就会减少。

如表 4 所述,情感焦虑因素与学习困难点之间整体呈现显著性正相关。也就是说,认为发音难,记单词难,语法难,听力难,写作难,会话难,阅读难,翻译难的学习者,越会容易存在不安情绪。由此可以看出,学习者的听、说、读、写、译“五技能”掌握情况对情感焦虑有影响。因此,教师在教学过程中注意对学生五个方面的培养,并且教学资源要不断的丰富以促进学生五方面能力的发展。另外,教师在教学中要调整学生的学习心态,避免产生焦虑情绪,采取合适的教学方法,改变传统的教学方式促进学生学习日语的兴趣从而提高日语学习效果。

表 3 情感焦虑因素与日语学习快乐之间的相关分析

情感焦虑因素 平均值 (标准偏差)	学习日语快乐
课堂内容不懂而焦虑不安 2.26 (.98)	-.214**
老师语速快而焦虑不安 2.51(1.05)	-.356**
跟不上课程进度而焦虑不安 2.13(.98)	-.220**
不能被老师听懂而焦虑不安 2.41(1.06)	-.160*
被提问紧张而焦虑不安 2.46(1.05)	-.247**
被订正失去自信而焦虑不安 3.74(.80)	-.142*
担心错了被笑而焦虑不安 3.13(1.16)	-.098
成绩不好而焦虑不安 2.93(1.07)	-.253**

**： P < 0.01; *：P < 0.05 N= 201

(笔者根据 SPSS 统计分析结果自制)

表 4 情感焦虑因素与学习困难点之间的相关分析

情感焦虑因素 平均值 (标准偏差)	发音难	记单词难	语法难	听力难	写作难	会话难	阅读难	翻译难
课堂内容不懂而焦虑不安 2.26 (.98)	.353**	.373**	.319**	.347**	.203**	.317**	.294**	.253**
老师语速快而焦虑不安 2.51(1.05)	.338**	.361**	.298**	.407**	.192**	.228**	.344**	.195**
跟不上课程进度而焦虑不安 2.13(.98)	.307**	.310**	.263**	.304**	.142*	.200**	.208**	.174*
不能被老师听懂而焦虑不安 2.41(1.06)	.275**	.371**	.342**	.263**	.409**	.325**	.273**	.246**
被提问紧张而焦虑不安 2.46(1.05)	.313**	.274**	.221**	.257**	.295**	.407**	.193**	.248**
被订正失去自信而焦虑不安 3.74(.80)	.229**	.246**	.034	.085	.086	.207**	.264**	.089
担心错了被笑而焦虑不安 3.13(1.16)	.182**	.176*	.124*	.025	.080	.316**	.210**	.073
成绩不好而焦虑不安 2.93(1.07)	.259**	.327**	.199**	.073	.233**	.220**	.160*	.188**

**： P < 0.01; *：P < 0.05 N= 201

(笔者根据 SPSS 统计分析结果自制)

如表 5 所述，情感焦虑因素与教师对学生回答的否定式评价之间整体呈现显著性负相关。也就是说，越是容易感到学习焦虑不安的学习者，越不喜欢教师采取“不对”，“不好”等直接的否定性评价。在这种情况下，教师要考虑

学生可以接受的方式，比如：学生出现的错误不要直接批评而是用鼓励、引导等方式进行订正，避免学生产生焦虑情绪，从而对学习失去动力。

如表 6 所述，低年级的同学和高年级的同学相比，在发音出错、听不懂老师的讲话、和写不出作文的时候，低年级的同学更加有挫败感。所以，老师对低年级的学生要更加注意自己的教学策略，不要在学生刚刚开始接触日语时打消学生的学习热情，从而失去学习日语的兴趣。

表 5 情感焦虑因素与教师的否定式评价之间的相关分析

情感焦虑因素 平均值 (标准偏差)	否定式评价
课堂内容不懂而焦虑不安 2.26 (.98)	-.176**
老师语速快而焦虑不安 2.51 (1.05)	-.260**
跟不上课程进度而焦虑不安 2.13 (.98)	-.181**
不能被老师听懂而焦虑不安 2.41 (1.06)	-.117
被提问紧张而焦虑不安 2.46 (1.05)	-.121
被订正失去自信而焦虑不安 3.74 (.80)	-.142*
担心错了被笑而焦虑不安 3.13 (1.16)	-.192**
成绩不好而焦虑不安 2.93 (1.07)	-.147*

**：P < 0.01; *：P < 0.05 N= 201

(笔者根据 SPSS 统计分析结果自制)

表 6 日语专业学习者的年级比较 (t 检验)

年级	低年级 (N=101)	高年级 (N=100)	t 值 df=199
发音错有挫败感	3.59 (1.05)	3.17 (1.23)	6.21**
听不懂有挫败感	2.33 (.89)	2.21 (1.15)	11.31**
写不出有挫败感	2.66 (.98)	2.52 (1.18)	8.23**

1 完全认为; 2 基本认为; 3 基本不认为, 4 完全不认为. p < 0.01. N=201

(笔者根据 SPSS 统计分析结果自制)

如表 7 及表 8 所述，根据“性别”与“订正者”的变量，通过交叉表格的卡方分析得知，性别与订正者之间关系如下。女生与男生相比，女生更加不喜欢自

我订正或被其他学习者订正，而是相对喜欢直接被教师订正。因此，教师在订正时要注意男生和女生订正方式、方法。

综上所述，首先，在情感焦虑因素容易与学习者的学习成绩、日语学习的乐趣、否定式评价之间呈现显著性负相关的情况下，需要教师在学生成绩不好时注意鼓励和发掘学习者的兴趣点以及学习中的乐趣，增强学习者的学习动机。

表7 “性别”与”自我订正“间的关系

	不喜欢自我订正	喜欢自我订正	合计
男	20 (42.6) -2.1	27 (57.4) 2.1	47 (100)
女	92 (59.7) 2.1	62 (40.3) -2.1	154 (100)
合计	112 (55.7)	89 (44.3)	201 (100)

第二行数值为调整后的残差值。 $p < 0.05$, $X^2 = 4.311$, $df = 1$, ()内为百分比。

(笔者根据 SPSS 统计分析结果自制)

表8 “性别”与”其他同学订正“间的关系

	不喜欢其他同学订正	喜欢其他同学订正	合计
男	35 (74.5) -3.7	12 (25.5) 3.7	47 (100)
女	144 (93.5) 3.7	10 (6.5) -3.7	154 (100)
合计	179 (89.1)	22 (10.9)	201 (100)

第二行数值为调整后的残差值。 $p < 0.01$, $X^2 = 13.391$, $df = 1$, ()内为百分比。

(笔者根据 SPSS 统计分析结果自制)

其次，教师在对学习者进行评价、订正时要注意采取适当的方法减少学习者的焦虑情绪。对于性别与订正者之间呈现显著性负相关来看，在教师对学生进行订正时要注意男、女性别的不同，采用不同的订正方法，关注男生和女生的情感焦虑因素。

最后，通过高低年级的比较发现低年级学生在学习中容易产生焦虑的情况，带给低年级授课教师的思考有，在学生发错音时要如何纠正能降低焦虑？在听

不懂老师的讲话时应该如何引导？在写不出作文时要怎样指导？等一系列相关问题。

5. 结论

日语情感方面的研究多数是从情感因素对日语学习者有影响、情感因素的影响会降低学习者学习效果的方面进行论述。虽然杨卫梅和何心勇都有提出如何减轻情感焦虑的措施，但是与本研究提出的策略有所不同。杨卫梅（2012）提出提高二外日语学习效果的教学对策，主要是从教材选定、师生互动、导入日本文化、提高学生“说”的能力、引导学生总结学过的知识等方面的对策。何心勇（2012）主要通过合作学习、改变对学生的考试评价模式、减轻外语消极评价恐惧的策略等方式减轻外语学习焦虑。此处提到的消极评价恐惧是心理学上的评价恐怖理论。该理论主要从社会认知角度提出评价恐惧的概念，将其分成负面和正面两个维度。负面评价恐惧主要用于演讲、聚会等情景中广泛的社会评价焦虑。此理论适用人群范围较广，这与课堂上教师对学生的否定性评价是有区别的，应该具体问题具体分析。这也是本研究中所涉及到的教师订正的问题。

本研究是从学习者的学习成绩、学习日语的乐趣、学习困难点、教师的否定式评价、年级、订正者等方面，通过统计学手法验证出会直接影响学习者的情感因素，从而导致影响学习效果。因此，在日语教学方面教师尤其需要着重把控以上方面的因素。例如，学习成绩不太好的学习者、对日语学习动机不太高的学习者以及认为日语学习很难的学习者，尤其在教师的订正方式上注意措辞，因为他们都不喜欢直接的否定式评价，并且需要顾虑到他们的个人情绪方面的接受程度。并且，教师对低年级学生容易产生挫败的方面要树立信心、多鼓励。同时，也要考虑到学习者的性别因素，对于女生的错误可以减少由其他学生订正。

本研究主要是从日语学习者学习日语过程中产生的情感焦虑因素进行分析研究。今后的课题是，需要对有可能降低情感焦虑的教学方法进行实证研究，切实提高教学效果。

参考文献

1. 陈婉婷〈从情感过滤假说视角看幽默对口语教学的促进〉《厦门大学外文学院第八届研究生学术研讨会论文集》2015(12).
2. 代林村〈“情感过滤”视野下的高中英语课堂教学反思〉《高考》2015(5).
3. 关琦〈情感过滤假说和高职高专学生英语教学〉《太原城市职业技术学院学报》2014(4).
4. 何心勇〈外语学习焦虑研究综述〉《许昌学院学报》2012(5).
5. 鲁健骥〈中介语理论与外国人学习汉语的语音偏误分析〉《语言教学与研究》1984(9).
6. 刘小军〈中学生英语课堂中学习情感的培养〉《校园英语》2014(7).
7. 黎诗诗〈从情感过滤假说看外语学习中的学习者因素〉《校园英语》2015(6).
8. 马振秋〈基于情感过滤理论指导下的唐山学院省略型日语人才培养干扰因素与对策研究〉《吉林广播电视大学学报》2020(1).
9. 翁德寿〈成人学习外语的心理恐惧和焦虑〉《外语界》1988(2).
10. 王磊〈重视初中生情感因素激发英语学习动机〉《考试周刊》2015(9).
11. 徐娜〈浅议情感与二语习得〉《赤子(上中旬)》2016.
12. 许静〈二语习得中的“情感过滤假说”对英语教学的启示〉《北方文学》2017.
13. 尹玖红 周元艺〈“情感过滤假说”在英语第二课堂教学中的运用〉《邢台职业技术学院学报》2017(4).
14. 杨卫梅〈如何提高二外日语的学习效果〉《太原师范学院学报(社会科学版)》2012(11).
15. 周爱兵〈基于克拉申二语习得理论的高职日语个性化教学初探〉《江苏教育研究》2016(11).
16. 倉八順子「外国語学習における情意要因についての考察」『慶応義塾大学学術情報』1991(33).
17. 神保尚武〈クラッシュェンの言語習得理論の諸問題〉《早稻田商学》第333号平成元年2月: 694-696.
18. 石橋玲子「日本語学習に関わる情意的要因と学習成果との関連」『学苑』

- 2013(10).
19. 石橋玲子「日本語学習における学習者の情意的要因の影響」『学苑』2015(8).
 20. 西村よしみ「初級日本語習得における学習者の認知・情意過程」『日本科学教育会』1994.
 21. 元田静「初級日本語学習者の第二言語不安についての基礎的調査」『日本教科教育学会誌』21(4), 45-52, 1999.
 22. 元田静「日本語不安尺度の作成とその検討:目標言語使用環境における第二言語不安の測定」『教育心理学研究』2000(48).
 23. 元田静「第二言語(日本語)不安の特質に関する検討」『日本教科教育学会誌』2000(5).
 24. 元田静「第二言語不安と学習意欲との関わり」『日本教科教育学会誌』2001(7).
 25. 元田静「第二言語不安と動機づけとの関係」『日本教科教育学会誌』2005(12).
 26. 野畑理佳「留学中の日本語学習者の情意要因の観察」『武庫川女子大学紀要』2020(68).
 27. Brown, H.D. 〈Affective variables in second language acquisition〉《*Language Learning*》1973, 23: 231-244.