

Title	L2 WTCと関連要因の研究動向 : L2 自信、動機づけ、国際的志向性、学習者エンゲージメントとの関係性
Author(s)	網澤, えり子
Citation	言語文化共同研究プロジェクト. 2024, 2023, p. 23-30
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/97336
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

L2 WTC と関連要因の研究動向

—L2 自信、動機づけ、国際的志向性、学習者エンゲージメントとの関係性—

綱澤 えり子

1. はじめに

目標言語でのコミュニケーションは、言語を問わず言語学習の核となる部分であり、学習目標の一つである。しかしながら、目標言語でコミュニケーションを取ることができる言語能力を十分に備えているにもかかわらず、コミュニケーションを避ける傾向がある学習者がいる。その一方で、目標言語の習熟度は高くなくとも自ら積極的にコミュニケーションを図ろうとする学習者もいる (Dörnyei & Ryan, 2015; MacIntyre et al., 1998)。このようなコミュニケーションに対する学習者の個人差を捉えようとしたものが“WTC : Willingness to Communicate”である (八島, 2019)。第二言語を用いてコミュニケーションを開始しようとする意志である L2WTC は、外国語学習や学習者のコミュニケーション能力の発達において重要な情意概念と認識され、第二言語習得分野では 1990 年代以降、研究が蓄積されている。

日本でも 2000 年代初頭より、外国語での実践的コミュニケーション能力の向上が外国語科の学習目標と位置付けられ (文部科学省, 2003)、平成 30 年 (2018) に告示された学習指導要領では、実践的コミュニケーションを意識した教室内での外国語活動をより重視する内容となっている。教室外での英語使用機会が非常に限られている EFL (English as a Foreign Language) 環境下の日本では、英語授業内の活動が貴重なコミュニケーション能力育成の機会となっていることから、様々な学習活動が取り入れられている。コミュニケーション能力伸長の過程では L2 言語使用が必須であり、L2WTC は第二言語でのコミュニケーション頻度に影響を及ぼすとされるため (Hashimoto, 2002; Yashima et al., 2004)、注目される個人差要因の一つとなっている。

したがって本稿では、1990 年代から現在に至るまでの L2WTC 研究を概観し、L2WTC と関連する要因と今後の研究について検討する。

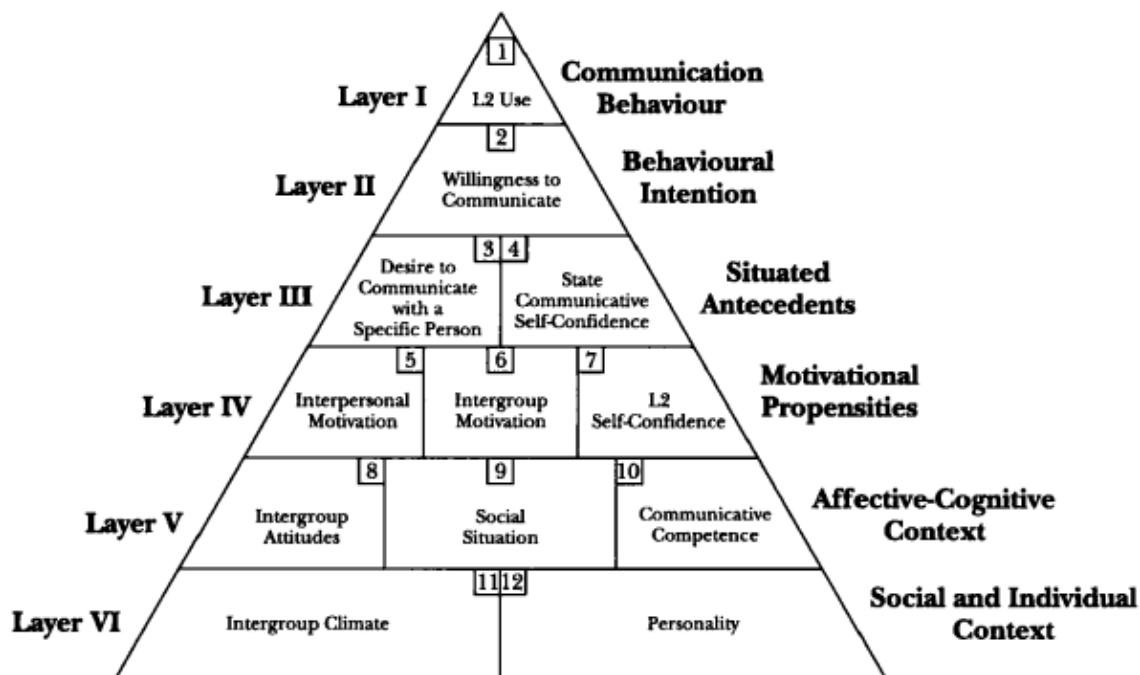
2. L2WTC とは

WTC 研究は、元来 McCroskey and Baer (1985) により、第一言語でのコミュニケーションに関連して開発された概念である (MacIntyre et al., 1998)。McCroskey and Baer (1985) は第一言語での WTC を、コミュニケーションへの意欲が状況に依存している一方で、異なる対人コミュニケーションの文脈でもコミュニケーション行動に一貫性が見られることから、比較的安定した性格特性と見なしている。L2WTC は、その概念を MacIntyre et al. (1998) が第二言語に応用したものである。L2WTC 理論は、社会的要因や個人差要因が複雑に重なることで、人がコミュニケーションに対して積極的、あるいは消極的になるのかを描き出すものであり (Henry & MacIntyre, 2023)、L2WTC を “a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2” (MacIntyre et al., 1998, p.547) 「第二言語を用いて、特定の状況で、特定の人や人々と会話をする準備ができているということ。」 (八島, 2019, p.116) と定義している。

MacIntyre et al. (1998) は従来の言語教育の主要目標である言語的な能力やコミュニケーションスキルの習得という教育アプローチを超えて、言語の実際の使用能力を重視し、L2WTC を言語教育の目標として位置づけた。その上で、コミュニケーション行動を頂点とした 6 層からなるモデル図 (図 1) を提案し、L2WTC に関連する民族的な要因、社会状況に関連する要因、個人的要因を示した。モデルが示す内容については以下に述べる。用語については日本語にするにあたり、八島 (2019) を引用している。

このモデルでは第 1 層から第 3 層が変動しやすい要因であり、第 4 層から第 6 層は比較的安定した要因が含まれている。第一層の 1) 「L2 使用 (L2 Use)」であるコミュニケーシ

図 1. L2WTC の概念図 (MacIntyre et al., 1998, p.547)



ン行動には、授業内での発言、第二言語でのテレビ視聴、仕事上の第二言語使用など、幅広い活動が含まれている。MacIntyre et al. (1998) は、言語教育について「言語を使用する意思のある学習者を生み出せない L2 プログラムは失敗したプログラムである。」(p.547) とし、言語教育の究極の目標は、コミュニケーション機会を積極的に求める意欲と、それを実際に行動に移す意欲を醸成することであると主張している。

第 2 層には 2)WTC が位置付けられている。教室内で起こる事象について、教師の質問に対して発言の機会が有無を問わず、答えようと挙手をする行為も非言語コミュニケーションであり、WTC の表出と見なしている。そのようなコミュニケーションを図ろうとする意志の背後にある、様々な要因が第 3 層以下で述べられている。

第 3 層には WTC の直接の前提条件である 3)「特定の相手とコミュニケーションをする意志(Desire to Communicate with a Specific Person)」と 4)「その場でのコミュニケーションの自信 (State Communicative Self-Confidence)」が状況的要因として位置付けられている。特定の相手とコミュニケーションする意思は、他者と関係を築きたいという欲求である「親和動機 (affiliation motive)」や他者に対して意図的に影響を与える欲求である制御動機 (control motives) により向上する。その場でのコミュニケーションの自信は、特定の状況下の緊張や不安によって変動すると考えられる。

第 4 層以下は、状況に左右されず、比較的安定した傾向が見られる要因となっている。5) 「対人接触動機 (Interpersonal Motivation) には「制御 (control)」と「親和 (affiliation)」の二つの側面があり、制御の面からは、医師と患者、教師と生徒などの社会的役割が、異なる状況であってもコミュニケーションに影響を及ぼすことを指摘している。親和の面からは、個人の性格が内向的か外交的かといった特性や、どの程度の付き合いを望むかといった個々の特性が密接に関連している可能性を指摘している。これに対し、6) 「対グループの接触動機 (Intergroup Motivation)」は特定のグループに所属することから生じるものである。グループ間の社会的な力関係と、異なるグループと関係を築こうとする欲求がコミュニケーション行動に多大な影響を与えると考えられる。また 7) 「自信 (L2 Self-Confidence)」は状況的なものではなく、「L2 能力に対する自己評価 (perceived communication competence)」と「言語不安 (language anxiety)」の 2 つの要素が含まれている。

第 5 層の情動的・認知的コンテクストには、8)「対グループへの態度 (Intergroup Attitudes)」、

9) 「その場の社会的状況の認知 (Social Situation)」、10) 「コミュニケーション・コンピテンス (Communicative Competence)」が含まれる。8) 対グループへの態度には、目標言語を話すコミュニティに対して好意的で肯定的な感情や態度や、反対に少数派言語グループが多数派言語のグループに吸収されないようにしようとする「同化への恐れ (fear of assimilation)」がある。それらの態度は L2 学習動機づけにも影響を及ぼすとされる。9) その場の社会的状況の認知とは、話し相手の言語習熟度、会話の状況、コミュニケーションの目的であり、それらがコミュニケーションに対する意欲に影響を及ぼすことを示している。10) のコミュニケーション・コンピテンスは言語知識やディスコース能力を指している。

第 6 層には 11) 「グループ間の関係 (Intergroup Climate)」と 12) 「性格 (Personality)」が位置付けられている。11) グループ間の関係は、民族言語的バイタリティや社会や身近な人の考えが態度の形成に影響する。12) 性格は、エスノセントリズム、人間関係構築が得意か否かなどの個人の性格もあるが、直接の要因というよりも社会環境と作用しあって学習状況に影響を与える変数と捉えられている。

L2WTC への潜在的な影響要因は 30 以上存在すると考えられ (MacIntyre et al., 1998)、モデル図が示されて以降今日まで、カナダを始め、ヨーロッパ、アジアなど様々な社会的文脈において、L2WTC に影響を及ぼす要因の研究が行われている (Peng & Woodrow, 2010; 八島, 2019)。したがって、次に L2WTC に関連する要因について、主に EFL 環境下における研究に焦点を当てて述べる。

3. L2WTC と関連要因

L2WTC は、大きく分けて特性的 (trait-like) WTC と状況的 (situational) WTC の概念で捉えられ、前者はコミュニケーションの個人差に、後者は主にコミュニケーション行動の観察可能な変容に焦点を当てている。L2WTC の実証研究は、量的、質的研究、及び混合研究方法を用いて実施されており、それらの多くの研究が特性レベル、つまり個人の特定の特性や性格傾向に焦点を当て、質問紙を用いた量的研究によるものである (Shirvan et al., 2019)。本稿では、特性的 WTC に関する量的研究に注目し、現在までに多くの研究で関連性が見られた要因と併せて、今後注目を集めるであろうと考えられる学習者エンゲージメントとの関連についても言及する。

3.1 L2 自信

L2WTC と関連性が確認された様々な要因の中でも、L2 自信が一貫して L2WTC と強い繋がりがあることが明らかとなっている (Peng & Woodrow, 2010; Shirvan et al., 2019; 八島, 2019)。既に述べたが、L2 自信は L2 能力に対する自己評価と言語不安の 2 つの要素を含む。L2 能力に対する自己評価は “the overall belief in being able to communicate in the L2 in an adaptive and efficient manner” (MacIntyre et al., 1998, p.551) 「第二言語で適応的かつ効率的な方法でコミュニケーションができるという全体的な信念」(筆者訳) と定義される。Shirvan et al. (2019) は L2WTC に関係する論文のうち、2000 年から 2015 年の間に査読付きジャーナルに掲載された論文、完成した博士論文、計 22 本の論文 (4797 人対象) についてメタ分析を行い、効果量の大きさから L2 能力の自己評価を最も重要な予測因子と結論付けている。また、中学生・高校生・大学生を対象とした Donovan and MacIntyre (2004) でも年齢を問わず、同様の結果が示されており、自己評価が高いほど L2WTC も高いという結果を見出している。日本の大学生を対象とした Yashima (2002) では、L2 能力に対する自己評価が L2WTC に繋がること示されているが、L2 能力が高ければ L2 能力に対する自信が高くなるという結果は得られなかった。L2WTC の観点から見ると、実際の L2 能力よりも、どのように自身の L2 能力を認知しているかが重要であると考えられる。

L2 自信のもう一つの要素である言語不安は “the worry and negative emotional reaction aroused when learning or using a second language” (MacIntyre, 1999, p. 27) 「第二言語を学習したり使用したりする際に引き起こされる心配や否定的な感情の反応」(筆者訳) と定義づけられ、多くの研究で L2 能力に対する自己評価や L2 コミュニケーションと負の相関関係であることが認められている (Donovan & MacIntyre, 2004; Shirvan et al., 2019)。L2 能力の自己評

価と言語不安の関係について Yashima (2002) と、日本人高校生を対象とした研究である Yashima et al. (2004) では、言語不安より L2 能力の自己評価の方が L2WTC に大きく影響を及ぼしている結果が示された。

一方で要因の影響の大きさが常に一定ではないことも報告されている。英語とフランス語を公用語とするカナダにおいて、イマージョン状況のグループと非イマージョン状況のグループを比較した Baker and MacIntyre (2000) では、非イマージョン状況のグループでは L2 能力の自己評価が、イマージョン状況のグループでは言語不安が、最も強く L2WTC と相関していたことから、第二言語での経験値や習熟度が高くなるにつれて変化する可能性があることを指摘している。

3.2 動機づけ

多くの研究で WTC との間に正の相関があることが報告されている動機づけは (Shirvan et al., 2019)、“motivation is responsible for why people decide to do something, how long they are willing to sustain the activity, and how hard they are going to pursue it.” (Dörnyei and Ushioda, 2011, p.4) と説明され、八島 (2019) では「人間がある行動を選択するか、それをやり続けるか、そのためにどの程度時間やエネルギーを費やすか」(p.74) と定義されている。Shirvan et al. (2019) では、メタ分析の結果、動機づけは不安よりも強く L2 WTC に影響を及ぼす要因であるとしている。

第一言語が日本語、第二言語が英語である ESL 環境下のハワイ在住日本人大学生・大学院生を対象とした調査 (Hashimoto, 2002) では、L2WTC と L2 使用頻度に正の相関関係があることを明らかにした。同時に共分散構造分析により、動機づけと L2WTC が L2 言語使用頻度に繋がること、L2WTC が動機づけに繋がることも示している。この結果から、言語学習に対する動機づけが高く、L2WTC が高い学生ほど教室での L2 言語使用頻度が高いこと、L2WTC の向上が動機づけの向上に繋がるという関係性が示唆された。EFL 環境における研究では、日本人高校生・大学生を対象とした Yashima (2002) と Yashima et al. (2004) は、共分散構造分析により動機づけから L2WTC への直接の経路は認められず、L2 自信を介して L2WTC に繋がることを示した。中国人大学生を対象とした Peng & Woodrow (2010) でも同様の結果であった。動機づけがあるだけで、学習者がコミュニケーションに対して積極的になるわけではなく、加えて L2 自信が必要であることが示されている。Nishida (2013) は、日本人大学生を対象として自己決定理論 (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2002) に基づく動機づけ、L2 動機づけ自己システム論 (Dörnyei, 2009) の L2 理想自己 (L2 を使用する将来の理想の自己像)、L2 義務自己 (L2 使用に関して周囲から期待される自己像) と L2WTC を始めとする様々な要因間の関連性について研究を行った。L2WTC と内的動機づけ、外的動機づけ、L2 理想自己の間には正の相関関係が認められたが

、その一方で L2 義務自己と WTC の間には相関関係は認められなかった。EFL 環境下の韓国人高校生・大学生を対象とした調査 (Lee & Lee, 2020) でも L2 理想自己は L2WTC の間に正の相関関係があること、L2WTC を予測することが認められている。これらの研究は学習者が自分の言語学習における目標や理想を持つことで、コミュニケーションに対して積極的になる可能性を示唆したものであり、L2 理想自己の視覚化による強化と目標設定活動を組み合わせる教育的介入により L2WTC が向上した Munezane (2015) の報告によって裏付けられたと言えよう。

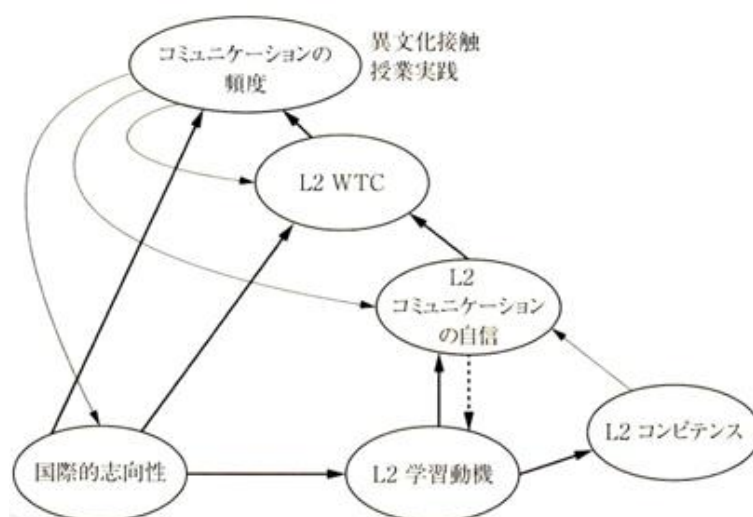
3.3 国際的志向性

多くの初期の L2 WTC の研究は北米で実施され、カナダのように L2 コミュニティが身近にある環境では L2WTC と L2 コミュニティへの態度との間に相関関係が認められている (Peng & Woodrow, 2010)。北米とは異なり、L2 コミュニティと日常生活で関わることが非常に少ない日本のような社会的文脈に適合するよう、Yashima (2002) は L2 コミュニティへの肯定的態度である統合的動機づけ (Gardner, 1985) に代わるものとして、「国際的志向性 (International Posture)」を提案した。国際的志向性とは、日本において英語が象徴する「漠然とした国際性」(八島, 2019) を包括的に捉えようとした概念であり、1) 異文化間接近—回避

傾向、2) 国際的職業・活動への関心、3) 海外での出来事や国際問題への関心の3要素によって操作的に定義されている (Yashima, 2009; 八島, 2019)。

EFL 環境に適合するように提案された国際的志向性は、Yashima (2002)、Yashima et al. (2014) の両方の研究で、国際的志向性が直接 L2WTC に繋がることが確認された。同時に国際的志向性が動機づけを高め、ひいては習熟度に繋がることも見いだされ、スタディ・アブロード状況で出発前に L2WTC が高い生徒がホストとのコミュニケーション頻度と友好関係に対する満足度が高かったことなどをふまえて、図 2 のような循環モデルが提示されている (八島, 2019)。

図 2. 国際的志向性・学習動機・L2WTC 循環モデル (八島, 2019, p.126)



その他にも国際的志向性と L2WTC との関連性は多くの研究で認められている (e.g., Mystkowska-Wiertelak & Pietrzykowska, 2011; Nishida, 2013; Peng, 2015; Tabira & Goto, 2017)。教室の内外の違いに焦点を当てた Peng (2015) は中国の大学生を対象に調査を行い、両方の環境で国際的志向性が L2WTC を予測することを明らかにしている。教室内で行われる発表、ディスカッションにおける L2WTC は、言語不安、L2 学習体験、国際的志向性によって予測され、教室外の L2WTC は国際的志向性が唯一の直接の予測因子であった。教室内とは異なり英語を話すことが義務づけられず、本人の意思に委ねられている状況では、英語が広く使用され、影響力を持っている状況を認識し、国際的なコミュニティと自分自身を結びつけることができる参加者ほど、L2WTC を維持しやすいことが説明されている。

オンライン上のコミュニケーションに関する研究も行われている。スピーキングスキルが十分とは言えない日本人中学生を対象として、スカイプを使用した国際交流における L2WTC を調査した Tabira and Goto (2017) は、共分散構造分析により、英会話スキルが不十分でも、国際的志向性を高めることが動機づけ向上と L2 WTC の改善につながることを示した。L2 スピーカーとの会話経験が少ない中学生の L2 WTC を向上させるには、国際的志向性を高めることが最も効果的であると結論づけた。オンラインツール使用もそのための効果的な手段であることが実証されたとも言えるだろう。

3.4 学習者エンゲージメント

学習者エンゲージメント (以下 LE) とは、「学校に関連する活動や学業的な課題に対して、夢中になって取り組んでいる状態」(マーサー・ドルニエイ, 2022, p.12) であり、学習活動への積極的参加は強く学習成果に結びつくため、以前より教育心理学の分野で注目を集めている概念である。しかしながら第二言語習得分野では、近年になって研究が盛んに行われるようになってきたため (マーサー・ドルニエイ, 2022)、現在のところ L2WTC との直接的な関連についての研究は限られている (Mystkowska-Wiertelak & Bielak, 2023)。いくつかの研究

において LE の関連要因には、L2WTC の関連要因と共通するものがあることが示唆されている。例として、長期的に努力する粘り強さを意味する Grit (Duckworth, Peterson, Matthews, & Kelly, 2007) や動機づけ、エンジョイメントなどが挙げられるであろう (e.g., Cao, 2022; Lan & Woo, 2021; Lee, 2020)。

L2WTC と LE の直接的な関連性に焦点を当てた研究として、ポーランドの EFL 環境下で大学生を対象とした研究である Mystkowska-Wiertelak and Bielak (2023) がある。Reeve and Tseng (2011) が提案した LE の 4 つの下位区分である 1) エージェント的エンゲージメント (Agentic engagement)、2) 行動的エンゲージメント (Behavioural engagement)、3) 感情的エンゲージメント (Emotional engagement)、4) 認知的エンゲージメント (Cognitive engagement) と L2WTC との関連性を相関分析及び重回帰分析を用いて調査した。エージェント的エンゲージメントとは、意見を述べるなど、学習者が受ける指導の流れの中で行う建設的な貢献 (Reeve & Tseng, 2011, p.257) を表し、行動的エンゲージメントは、課題に対して集中して取り組むなど学習活動への積極的参加を意味する。感情的エンゲージメントは、熱意や楽しさという前向きな感情での学習活動参加であり、認知的エンゲージメントは、学習内容と自分の経験と結びつけて学ぶなど、課題解決に向けて思考を働かせながらの学習活動参加を表すものである (Reeve & Tseng, 2011; マーサー・ドルニエイ, 2022)。まず主成分分析により、感情的エンゲージメントと認知的エンゲージメントが集約され、“Positive cognitive engagement” と命名された。その Positive cognitive engagement は、L2WTC と正の相関関係は確認できたが、L2WTC を予測するものではないという興味深い結果が示された。この研究では、感情的エンゲージメントと認知的エンゲージメントを集約し一つの因子として扱ったが、別個の因子とすれば L2WTC の予測因子となる可能性も考えられるのではないだろうか。他の下位区分であるエージェント的エンゲージメント及び行動的エンゲージメントは、L2WTC との正の相関関係が確認され、L2WTC を予測することが明らかとなっている。特にエージェント的エンゲージメントが強い予測因子であることから、授業内で学習者に自分の考えについて発言の機会を与えることは、学習者の授業への参加を促進し、L2WTC を向上させる可能性があることが示唆されたと言える。

今後、第二言語習得分野でも L2WTC と LE を促進する要因を理解することが学習成果に結びつく可能性が指摘されており (Mystkowska-Wiertelak & Bielak, 2023)、様々な社会的文脈や学習者において、より多くの研究が蓄積されることが期待される。

4. おわりに

今回言及した 4 つの関連要因以外にも、クラスサイズ (Aubrey, 2010)、トピック (Kang, 2005; Pawlak & Mystkowska-Wiertelak, 2015) やグループワークに関する L2WTC (Fushino, 2010) など、L2WTC に関連する要因は多く研究されている。また、教育的介入により L2WTC が変容する様子など教育的な示唆に富む報告 (Toyoda, Yashima, & Aubrey, 2021) もされている。本稿では、主に特性的 WTC に関する量的研究について述べたが、状況的 WTC を捉えようと多様な質的研究も多くあり (e.g., Cao, 2011; Cao and Philp, 2006; Kang, 2005; Peng, 2012; Toyoda et al., 2021)、それらの研究では詳細に L2WTC の変容が捉えられている。

現在のところ、対面での口頭コミュニケーションに対する研究が多くを占めているが、ソーシャルネットワーキングサービス (SNS) が発達し、日常生活に欠かせないコミュニケーション手段となっている現状に鑑みると、テキストコミュニケーションによる L2WTC 研究の必要性が高まっているのではないかと考える。また、大学生を対象とした研究は蓄積されているが、中学生、高校生を対象とした研究は比較的少ない。Watanabe (2013) で大学受験が日本人高校生の L2WTC に影響を与えた可能性が報告されているように、中学生、高校生に対しては教育政策が与える影響も少なからずあるのではないだろうか。これらの年齢層における L2WTC の特徴や変容、影響因子に焦点を当てたより詳細な研究も望まれる。

参考文献

Aubrey, S. C. (2010). *Influences on Japanese Students' Willingness to Communicate Across Three Different Sized EFL Classes* [Doctoral dissertation, The University of Auckland].

- <https://www.asian-efl-journal.com/thesis/Thesis-Aubrey.pdf>
- Baker, S. C., & MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language learning*, 50(2), 311-341.
- Botes, E., Gottschling, J., Stadler, M., & Greiff, S. (2020). A systematic narrative review of International Posture: What is known and what still needs to be uncovered. *System*, 90, 102232. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102232>
- Cao, G. (2022). Toward the favorable consequences of academic motivation and L2 enjoyment for students' willingness to communicate in the second language (L2WTC). *Frontiers in Psychology*, 13, 997566.
- Cao, Y., & Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System*, 34(4), 480-493. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.05.002>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Donovan, L. A., & MacIntyre, P. D. (2004). Age and sex differences in willingness to communicate, communication apprehension, and self-perceived competence. *Communication Research Reports*, 21(4), 420-427. <https://doi.org/10.1080/08824090409360006>
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-003>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, 92(6), 1087. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Elahi Shirvan, M., Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., & Taherian, T. (2019). A meta-analysis of L2 willingness to communicate and its three high-evidence correlates. *Journal of psycholinguistic research*, 48, 1241-1267. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09656-9>
- Fushino, K. (2010). Causal relationships between communication confidence, beliefs about group work, and willingness to communicate in foreign language group work. *TESOL Quarterly*, 44, 700–724. <https://doi.org/10.5054/tq.2010.235993>
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: The Japanese ESL context. *Second Language Studies*, 20(2), 29-70.
- Henry, A., & MacIntyre, P. D. (2023). *Willingness to Communicate, Multilingualism and Interactions in Community Contexts*. *Multilingual Matters*.
- Kang, S. J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33(2), 277–292. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.10.004>
- Lan, G., Nikitina, L., & Woo, W. S. (2021). Ideal L2 self and willingness to communicate: A moderated mediation model of shyness and grit. *System*, 99, 102503.
- Lee, J. S. (2022). The role of grit and classroom enjoyment in EFL learners' willingness to communicate. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(5), 452-468. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1746319>
- Lee, J. S., & Lee, K. (2020). Role of L2 motivational self system on willingness to communicate of Korean EFL university and secondary students. *Journal of psycholinguistic research*, 49, 147-161. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09675-6>
- MacIntyre, P. D., Babin, P. A., & Clément, R. (1999). Willingness to communicate: Antecedents & consequences. *Communication quarterly*, 47(2), 215-229. <https://doi.org/10.1080/01463379909370135>
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- McCroskey, J. C., & Baer, J. E. (1985). *Willingness to communicate: The construct and its measurement*. Paper presented at the annual convention of the Speech Communication Association, Denver, CO.
- McCroskey, J. C. (1992). Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly*, 40(1), 16-25. <https://doi.org/10.1080/01463379209369817>

- Munezane, Y. (2015). Enhancing willingness to communicate: Relative effects of visualization and goal setting. *The Modern Language Journal*, 99(1), 175-191. <https://doi.org/10.1111/modl.12193>
- Mystkowska-Wiertelak, A., & Bielak, J. (2023). Investigating the Link Between L2 WtC, Learner Engagement and Selected Aspects of the Classroom Context. In *Contemporary Issues in Foreign Language Education: Festschrift in Honour of Anna Michońska-Stadnik*, 163-189. Springer International Publishing.
- Mystkowska-Wiertelak, A., & Pawlak, M. (2017). *Willingness to communicate in instructed second language acquisition: Combining a macro-and micro-perspective*. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781783097173>
- Mystkowska-Wiertelak, A., & Pietrzykowska, A. (2011). L2 willingness to communicate (WTC) and international posture in the Polish educational context. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(1), 119-134. <https://doi.org/10.14746/ssl.2011.1.1.7>
- Nishida, R. (2013). The L2 self, motivation, international posture, willingness to communicate and can-do among Japanese university learners of English. *Language Education & Technology*, 5(0), 43-67. <https://doi.org/10.24539/let.5.0.43>
- Pawlak, M., & Mystkowska-Wiertelak, A. (2015). Investigating the dynamic nature of L2 willingness to communicate. *System*, 50, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.02.001>
- Peng, J. E., & Woodrow, L. (2010). Willingness to communicate in English: A model in the Chinese EFL classroom context. *Language Learning*, 60(4), 834-876. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00576.x>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 2, 3-33.
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary educational psychology*, 36(4), 257-267. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Tabira, Y., & Goto, S. (2017). Impact of International Postures on Willingness to Communicate during international exchanges using Skype. In *2017 Portland International Conference on Management of Engineering and Technology*. 1-5. IEEE. <https://doi.org/10.23919/PICMET.2017.8125277>
- Toyoda, J., Yashima, T., & Aubrey, S. (2021). Enhancing situational willingness to communicate in novice EFL learners through task-based learning. *JALT Journal*, 43(2), 185-214.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66. <http://dx.doi.org/10.1111/1540-4781.00136>
- Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. *Motivation, language identity and the L2 self*, 86(1), 144-163. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-008>
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54(1), 119-152. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00250.x>
- サラ・マーサー, ゴルタン・ドルニエイ 著・鈴木章能 / 和田玲 訳 (2022). 『外国語学習者エンゲージメント: 主体的学びを引き出す英語授業』アルク.
- 文部科学省(2003) 高等学校学習指導要領 (平成 11 年 3 月告示、14 年 5 月、15 年 4 月、15 年 12 月一部改正). https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320334.htm (2024 年 3 月 10 日閲覧)
- 文部科学省 (2018). 高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説. https://www.mext.go.jp/content/1407073_09_1_2.pdf (2024 年 3 月 10 日閲覧)
- 八島智子(2003). 第二言語コミュニケーションと情意要因: 「言語使用不安」と「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」についての考察. 『関西大学外国語教育研究』 5, 81-93.
- 八島智子(2019). 『外国語学習とコミュニケーションの心理 研究と教育の視点』関西大学出版部.