

インドネシア人日本語学習者の日本語発話不安

—留学生を対象にした質問紙調査を通して—

ジェシカ・ダフィニア（インドネシア）

1. はじめに

国際交流基金の2018年度の調査結果によると、2018年ではインドネシアの日本語学習者数は709,479人ほどいて、世界第二位であった（国際交流基金2018）。このことから、日本語学習者が多い国であると言える。その中に、日本への留学を希望する学生も当然多くいるが、そのうち実際に日本で留学できる学習者はほんのわずかである。その成功者としてのプレッシャーだけでなく、異文化に触れながら、慣れない言語で生活すると、言語関連の問題も起こりうるだろう。言語学習者にとって、目標言語を母語並みに自由に使いこなせるほどの習得は目標である。その目標にたどり着くには必要な過程がある。当然、学生だけでは難しいところもあるため、言語能力を向上するにはフィードバックも必要になる。しかし、学習者の視点から見ると、言語使用が訂正されると、間違いを過剰に意識してしまい、二度と繰り返さないように慎重になる場合もある。また、自分の言語能力伸びについて悩み、意見や考えを目標言語で述べる時に緊張で失敗が増える。このような悪循環が続くと、学習者の心理的な健康に長期的に影響しかねない。目標言語学習と使用によって引き起こされ、またはその言語の母語話者との接す際に、誤解される心配や能力が悪く評価されるなどの状況的な不安である。日本語不安は、私自身の言語能力の成長を阻み、学習意欲を下がった原因の一つであると考えている。私自身の経験だけでなく、Horwitz(1986)の第二言語不安尺度(SLAS)に関する研究をはじめ、Aida(1994)の第二言語不安因子、元田(1999,2000)の日本語不安の研究 P. D. MacIntyre & R. C. Gardner (1989)などの多くの第二言語不安や外国語不安の研究から見て、第二言語不安は多くの方が経験していることが明らかになった。不安を軽減するために、それらの研究が行われ、その中で、学習者の学習意欲、興味、成績、環境、教師の評価との関係も検討されてきた。

本研究では、インドネシア人日本語学習者の第二言語不安の特質を明らかにし、第二言語不安の対処法を考察していくことを目的とする。発話不安は特に、過去の第二言語不安研究で重視されてきたが、インドネシア人日本語学習者（以下、IJL）を対象にした研究はわずかである。本研究では、インドネシア人学習者の日本語発話不安を中心に研究を行う。

2. 前提知識と先行研究

2.1 第二言語不安の定義

元田(2000)は「第二言語不安」を「第二言語の学習や使用、習得に特定的に関わる不安や心配と、それによって引き起こされる緊張や焦り」と定義している。また、Horwitz, Horwitz, & Cope (1986:128) は第二言語不安(Second Language Anxiety)を外国語不安(Foreign Language Anxiety)と呼び、「自己認識、信念、独自性から生じる教室の言語学習に関連する感情と行動言語学習プロセス」と定義している(Horwitz, 1986)。根本的な違いとしては、文字通り、第二言語で経験する不安ではなく、外国語学習であれば、不安が生じる可能性はあると考えられる。MacIntyre & Gardner (1994:284) は「言語不安(Language Anxiety)」と呼び、一般的な他の不安とは異なる性質を有するとしていると主張した。また、大抵のIJLの第二言語は日本語ではなく、英語など、学校で学んだ外国語という可能性もあり、または母語がインドネシア語ではなく、地方言語の場合、日本語は第二と第三言語の後に習得する場合が多いと考えられる。過去20年間で、非母国語の習得は第一言語(L1)の習得とは質的に異なり、真のL2の習得もその後の非母国語(L3)の習得とは異なることを示す研究が多く、L3学習者はすでに(少なくとも)1つのL2を(ある程度まで)習得しており、この知識は他の外国語の習得に役割を果たしている(Hufeisen, 1998; Cenoz and Jessner, 2000; Cenoz, 2001; 2003)。このことから、第二言語習得と第三言語習得で経験する不安も異なる可能性もある。したがって、本研究では混乱を避けるために、統一用語として、タイトル通りに「日本語不安」と呼ぶ。

Horwitz, *et al.*(1986) 及び Young (1991)の研究では、外国語の不安には様々な症状があり、その中には「音の歪み」、「演奏を求められたときに動けなくなったり、喋れなくなること」、「学習したばかりの単語やフレーズを忘れる」、「話すことを拒否して沈黙する」、「外国語の音や文章を見て構造を区別するのが難しいことを訴える」、「過度に勉強しても成績が改善しない」、「教師の承認を得る願望」、「目のコンタクトを避ける」、「冗談を言う」、「短い答えの応答」、「授業での活動を避ける」、「授業の準備ができない」、「無関心に行動する」、「授業をさぼる」、「最終学期まで外国語の講義の履修を延期する」、「教室の最奥の行でしゃがむこと」等、多々ある。これらの行動は外国語の不安の症状として特定されている。

2.2 第二言語不安の因子

Horwitz & Cope(1986)は、不安のレベルを高める要因での生徒の信念の役割を強調している。生徒の信念とは例えば、外国語が流暢になるまで沈黙し、話すことを躊躇すること等の信念を指す。この場合、沈黙の理由は主に、生徒が間違いを犯すことを恐れ、その結果、同級生の前で教師によって修正される恐怖が原因であると考えられる。コミュニケーション不安は、「人とのコミュニケーション、他人の前での会話、グループでの会話に対する不安」と定義されている。この問題を経験する学習者は、コミュニケーションの状況をほとん

ど制御できず、パフォーマンスが常に監視されている外国語のクラスで話すことがさらに困難になる。また、試験の不安は、実行に失敗することへの恐れの結果である。試験の不安の一つを例として、学生は自ら完璧な外国語の話者でありたいと自分自身に大きい負担を置くことでプレッシャーを感じてしまうことがある。また、否定的な評価の恐れとは、口頭試験やクラス内の口頭発表など、あらゆる状況で他人から否定的に評価されるという生徒の恐怖が原因であると考えられる。

Young(1991)は、言語不安の6つの潜在的な原因を提案した：(1) 個人的および対人的不安、(2) 言語学習に関する学習者の信念、(3) 言語教育に関するインストラクターの信念、(4) インストラクターと学習者の相互作用、(5) 教室手順、および(6) 言語テスト。外国語の不安の原因は、学習者、教師、および教育実践のように分類された。MacIntyre(1992)は、カナダで第二言語としてフランス語を学ぶ学生を対象に言語不安を研究した。この研究では、「社会的評価の不安」、「学問的評価の不安」および、「語学クラスに対する軽蔑」という3つの要素が使用された。結果は要因間の重複を示しており、要因を区別する必要がない可能性があることが示唆されている。また MacIntyre & Gardner(1993)の研究では、言語不安は外国語に関連した繰り返しの否定的な経験から由来すると提案した。FLA は主に言語能力の低さが原因であるという Sparks & Ganschow(2000)の主張は、ほとんどの専門家によって大きく反対されている。Yan & Horwitz(2008)では、中国の英語学習者の定性分析で、さまざまな不安レベルと英語能力レベルの21人の学生にインタビューし、地域の違い、クラスの配置、教師の特徴、学習戦略、テストの種類、保護者の影響、および仲間との比較の7つの主な原因を特定した。Yalçın&İnceçay(2013)の研究では、不安な学習者は通常、外国語で(特に自発的に)話すことが最も恐ろしいスキルであると認識している。研究の内容によると、学習者は、教室で交代で話す必要があるときにストレスを感じるようになった。症状は、発汗、動悸、心配、忘却、言語学習の困難などであった。能力を高めるためには自発的なスピーチが必要であるため、教室ではゲーム形式の教授法を試みた。そこで、活動の種類、準備不足、制限時間、成功感、グループサポートに精通していると、不安を軽減するのに役立つとされている。Luo(2013)は、外国語の不安を状況固有の感情的反応であると主張している。外国語不安の原因は、教室環境、学習者の特徴、目標言語、外国語学習プロセス自体の4つの主要なカテゴリに分類できる。異なる文化の学習者は、外国語の不安の要因が大きく異なる可能性があることを考慮することが重要である。ターゲット言語の特性は、不安症状に影響を与える可能性がある。言語固有の外国語不安尺度は、将来開発されるべきである。以前の研究者を検討すると、不安の因子は、背景変数と定量的学習者変数として大まかに分けられる。頻繁に調査される背景変数には、性別、大学の学年、目標言語能力レベル、遺産学習ステータス、必須選択ステータス、民族的背景、および目標言語が話されている国を訪問した経験が含まれる。外国語不安の予測因子として特定されている他

の定量的学習者変数には、年齢、動機、外国語適性、自己認識外国語学習能力、言語達成、自己認識達成、対象言語の難易度、競争力が含まれ、そして完璧主義という因子が特定された。また、Aida(1994)の因子分析の結果によると、第二言語不安尺度(以下、FLCAS)の因子は「発話不安と否定的評価」「落第の恐れ」「日本語母語話者と話すことの快適さ」「日本語学習に対する否定的な態度」の4因子に分けられたが、本研究では、私の経験と知識不足のため、因子分析ではなく、普通の記述統計を使用して、IJLの日本語不安を考察することにした。そのため、Aida(1994)の4因子と Yalçın&İnceçay(2013)の研究を参考に、IJLの日本語不安の原因の推測として4つのカテゴリーへと調整した。

「日本語学習者に対する否定的な態度」という因子をより広い意味で使われる表現「知覚した相手の反応」へ調整をした。それに加えて、Yalçın&İnceçay(2013)の研究を参考に、「自発性」と「自分の能力との比較」を本研究の仮説において、原因として推測することにした。

2. 3 先行研究

Horwitz(2010) は、Scovel(1978)によって作られた言語不安の先行研究のまとめに追加するかたちで、1991-2009年の間の「第二言語不安」関連の先行研究のタイムラインを作り、初期の調査の多くは第二言語不安を特定し、他種類の不安と比較したり、言語の達成への影響を観察していると述べた。しかし、その後の研究では、SLAの根源と様々な学習環境や学習者の背景の変化を指摘している。

2. 3. 1 初級レベル学生を対象にした元田(1999)の日本語不安先行研究

元田(1999)は「目標言語使用環境」における不安の観点から、「教室外不安」の概念を新たに提示し、留学生を対象に調査を行った。調査対象者は98人初級学習者で、出身地や日本語のレベルに統制はなかった。予備調査の結果に基づいて作成した日本語不安項目(教室内41項目、教室外43項目)を使用した。元田が観察した要因は、年齢、来日経験、日本語力、日本語学習経験であったが、不安と明瞭な関係は見られなかったと報告している。学歴とレベルに関係なく、不安が発生する可能性があることを示唆している。

2. 3. 2 日本語不安の先行研究

日本語不安に関する調査は多くあったが、ほとんどは日本語を第二言語として扱った調査であった。また、その中に10年以上前に行われた研究もあり、ほとんど古いものであるため、以下に述べていく先行研究は重要と見なされた初期の研究、または本研究と関連のある、注目すべき最近の研究のいずれかである。

2. 3. 3 インドネシア人学習者を対象にした先行研究

インドネシア人、または他国の研究者による、インドネシア人日本語学習者を対象にした研究はいくつかあったが、どの研究もインドネシアの大学で学習している学生のみを対象していた。次に、インドネシア人日本語学習者を対象にした研究をいくつか述べる。

Damayanti(2013)は、会話不安を調査するために、「会話演習」の科目の52名の日本語学科の学生を対象に、質問紙調査を行った。この調査から、対象者が不安を感じている際に、ボーっとする、速話症になるなどの症状が発話に見られる。この結果から、不安を和らげるために生徒と一緒に会話を練習することが解決策として勧められている。また、生徒の自信を高めるために教師が生徒に動機付けすることを提案した。Djafri and Wibarti(2018)のインドネシア人の対象者には日本語学習者が含まれ、英語、フランス語、韓国語、アラビア語の学習者と比較して不安レベルが最も高かったことが明らかになった。その結果、学習者の動機は外国語の不安に影響を与えないと考えられたが、教師の行動に対する認識は外国語の不安に大きく影響する。Purwaningrum *et al.*(2020)が日本文学の大学生を研究し、中程度の不安レベルが見られた。調査の結果から、日本語能力のレベルは不安に影響を与える可能性があるが、性別は不安に影響がないと報告している。

Muliadi *et al.*(2021)による最近の研究では、日本の不安については149人の日本語学生を対象としている。この研究で、彼らはオンラインの日本語文法の科目で勉強している学生の不安に関する調査を行った。分析に関しては、性別と日本語を学習する期間に焦点を当て、相関分析は不安と学生の結果の間に負の有意な相関があると報告している。一方、回帰分析は、不安が学習成果に影響を与える予測因子であることを示した。また、Oda *et al.* (2021) はインドネシア人と日本人の学生を比較し、学習者の行動は文化によって異なるという結論を出した。インドネシア人の学生は教室における羞恥に対する自意識が見られ、日本人の学生はFLCASの否定的な質問項目に強く反応したと見られる。

2. 3. 4 初級日本語学習者の第二言語不安に関する先行研究

元田(1999)は「目標言語使用環境」における不安の観点から、「教室外不安」の概念を新たに提示し、留学生を対象に調査を行った。調査対象者は98人の初級学習者で、出身地や日本語のレベルに統制はなかった。予備調査の結果に基づいて作成した日本語不安項目(教室内41項目、教室外43項目)を使用した。元田が観察した要因は、年齢、来日経験、日本語力、日本語学習経験であったが、不安と明瞭な関係は見られなかったと報告している。学歴とレベルに関係なく、不安が発生する可能性があることを示唆している。

2. 3. 5 日本語不安尺度を作成した先行研究

元田(2000)は、日本国内における日本語学習者を対象とした日本語不安尺度を作成し、その信頼性と妥当性を検討し、学習者の目標言語における不安を測る日本語不安尺度(以下、JLAS)を作成した。調査の結果、教室内23項目、教室外22項目の不安項目が選定された。因子分析により、教室内からは「発話活動における緊張」「状況把握の不確かさに対する不安」「低い日本語力に対する心配(内)」の3因子が得られた。教室外からは「日本人との意志疎通に対する不安」「低い日本語力に対する心配(外)」「公的場面における緊張」の3因子が

得られた。尺度の信頼性は十分に高かった。

2. 4 他の言語不安尺度の先行研究

Horwitz(1986)によって開発された FLCAS は、外国語の不安を測定するために最も広く使用されている尺度であり、多くの言語に翻訳され、多くの国で使用されている。それはスピーチ不安に焦点を当てている。MacIntyre(1992)は、「信頼性の高いスケールが確かに望ましいが、アイテムが過度に冗長である必要はない」と信じ、FLCAS の短い形式を作成し、FLCAS の長い形式と短い形式を同じ意味で使用できることを確認した。それに加えて、Aida(1994)は因子分析を使用して FLCAS の結果を分析した。また、Saito et al.(1999)は FLCAS によって測定された不安レベルが異なるターゲット言語の学習者の間で有意に異ならなかったことを明らかにした。元田(2000)は、日本で日本語を学ぶ人のために日本語不安尺度を作成し、その信頼性と妥当性を調べ、学習者の目標言語で不安を測定し、JLAS を作成した。調査の結果、教室内 23 項目、教室外 22 項目が選択された。因子分析により、教室からは「発話活動の緊張」「状況理解の不確実性への不安」「日本語能力の低さへの不安」の 3 つの要因が得られた。教室の外からは、「日本人とのコミュニケーションへの不安」、「日本人の能力の低さ(外)への不安」、「公の場での緊張」の 3 つの原因が得られ、尺度の信頼性は十分に高かった。また、Luo(2013)は SLA と FLCAS を誤解することが多かったことを指摘している。望月は(2008)は日本語不安尺度(JLAS)に基づいて、教室内の不安と教室外の不安、日本語に対する自信と Can-do の関係に焦点を当て、入学後 4 か月で 28 名の新生を対象にし、質問紙調査を行った。調査の結果、教室内の不安が教室外の不安よりも高く、日本語への自信が Can-do と密接に関連していることが見られた。

Aida(1994)と MacIntyre(1992)の研究の結果を解釈するために使用された統計的手法は、もはや十分に正確ではない可能性がある」と主張している。FLCAS は一般的な外国言語学習の不安のみを扱っており、異なる目標言語と異なる母語話者の学習者の不安を十分に測れない可能性がある。そのため、元田(2000)のように、目標言語に適した尺度を作る必要があると考えられる。信頼性が十分に高かったと証明されたため、本研究では、元田(2000)の JLAS の一部で質問紙調査を行う。また、元田(1999)は基礎的調査として Horwitz(1986)の「コミュニケーションの懸念」「テスト不安」「否定的評価に対する恐れ」の 3 つの不安要素から成ると捉え、その考えのもとに 33 項目から成る FLCAS を作成した。

2. 4. 1 その後の日本語不安の研究

日本語学習者の言語不安に関する最近の研究(2010年～現在)は非常に少ない。しかし、外国語の不安を理解する上でいくつかの重要な発見がある。不安を軽減する方法として協調学習活動が提案されていたが、Duxbury & Tsai(2010)は、それがあまり効果的ではない可能性があり、他の種類の介入が必要であることを示している。Jin et al.(2015)は、日本

語と英語を学ぶ中国人学生を対象に分析を行った。彼らは、外国語の習熟度、競争力、自尊心のすべてが外国語の不安レベルを大幅に減らすことができることを発見した。Gkonou (2017) は、言語不安の研究は、学習者グループの一般的なパターンと統計だけでなく、個々の学習者の状況と努力にも依存すべきであると示唆している。Nishitani & Matsuda (2011) は、日本語学習者の中国人とベトナム人の学習者に関して研究し、本質的な動機付けが高い学習者は、失敗から得られる利点を認識し、さまざまな学習戦略を使用して困難を克服する可能性が高いと結論付けた。対照的に、言語不安が高い学習者は、失敗を不安に帰する可能性が高く、学習戦略を使用することができない。

また、竹内・畑中(2017)は京都産業大学の交換留学生 40 名を対象に「第二言語教室不安」について考察を行った。まず、質問紙調査によって日本語不安尺度(元田, 2000)を測定した後、学習者が教室内で感じている不安は「日本語での自尊感情」とどの程度関係があるのかを分析し、その結果、京都産業大学の留学生は全体的に不安が低いこと、教室内における第二言語不安が高い人ほど日本語での自尊感情が低い傾向が見られることが明らかになった。また3名の留学生に対して面談調査も行い、学習者が教室の中で感じている不安について考察を行ない、その結果、学習者は日本滞在歴の長さや日本語専攻であるプライド、クラスメイトとのレベル差など個々に様々な不安を抱えていることが伺えた。

3. 研究課題

本研究の研究課題は、「IJLの発話不安の要因は何か」である。本来の仮説は、教室内では教師や他の学生に評価され、競争のある環境であるため、IJLの発話不安の発生率が高く、ほとんどの学習者は教室外よりも教室内で不安を表現しているのではないかと推測した。また、インドネシア人日本人学習者に発話不安を引き起こす最も重要な要因は、教室内では知覚した相手の反応であり、教室外では「自発性」が主な要因であると推測する。仮説の理由は、教室では学生は答えを用意する時間があることに対して教室外の状況では準備をする余裕はなく、その場で対応するしかないからである。この点を調査するために、まず先行研究の質問紙通りに、比較分析するために教室内と教室外の不安に分ける。

Luo (2013) が述べているように、「外国語不安の原因は」「教室環境」「学習者の特徴」「目標言語」「外国語学習のプロセス」という4つの主要なカテゴリに分類できる。また、異なる文化の学習者は、外国語不安に対して異なる要因を持っている可能性があることを考慮すべきである。そのため、インドネシア人学習者にとって最も不安の原因になる要因を考え、四つのカテゴリに分けた。そこから、どの項目に最も高い不安の点数の平均値があるのかという簡単な評価を行った。その結果から、IJLの不安の要因が明らかとなるだろう。

さらに、本研究ではもう1つの研究課題として、「IJLの教室内と教室外の発話不安の相関はあるか」にも注目する。この点を明らかにすることによって、配慮するべき点につ

いて、示唆が得られるのではないかと考えた。今回の先行研究より対象者と不安の範囲が狭いため、相関の結果も異なると考えられるが、先行研究では JLAS-OUT(教室外)と JLAS-IN(教室内)の相関が高かったため、本研究の調査でも JLAS-OUT(教室外)と JLAS-IN(教室内)の間に相関が見られると仮説を立てる。

4. 調査概要及び分析結果

4. 1 調査概要

まず、調査実施時期に関して本調査は2022年6月に行い、6月上旬に開始され、6月17日に終了した。次に、本研究の調査対象として、まず同じの国籍であるインドネシア人の日本語学習者を調査対象として選んだが、在日留学生のみを調査対象として設定した。ただし、日本育ち、同時バイリンガル、10歳以下から学び始めた学習者は調査対象から除外した。そして、それに加えて日本語のレベルと性別の統制はない。また、学位に関しては、大学生が条件で、学部生も対象としている。

本来はレベルの統制を設定する予定であったが、調査時、一定のレベルの協力者を十分に見つけられなかったため、レベルの統制がない形で調査を進めた。また、最低30名～50名の対象者を集める予定をしていたが、IJLの交換留学生50名ほどのうち、21名から回答を得て、回収率は42%であった。

質問紙に関しては、元田(2000)によって作成されたJLASのうち、31項目を用いた。JLASは既に教室内不安及び教室外不安(以下、JLAS-INとJLAS-OUT)の二つに分けられた。そのうち、本調査でJLAS-IN16項目、JLAS-OUT15項目を借用した。まだJLASに含まれなかった、日本語学習者の経験上に難しかった不安が生じた状況、「敬語の使用」に関する状況を1つJLAS-OUTに追加し、合計32項目になった。これにより、教室内と教室外の不安の差を明らかにするため、32項目を通して対象者の不安の点数を計算した。五段階評価のため、一つの項目で最も低い点数を1点(全くあてはまらない)とし、満点(非常によくあてはまる)を5点までの回答を求めた。

「第二言語不安の因子」を述べたLuo(2013)によると、学習者の文化的背景が言語不安に影響を与えるため、他の研究で取り上げられた因子検討した上で、客観的な日本語能力とは関係なく、IJLに不安を生じさせる可能性のある原因を考察し、「知覚した相手の反応」「自発性」「仲間との比較」「失敗の恐れ」の4つの要因を選択した。4つの要因を作成する理由はそれぞれの要因の分析の節に述べていく。そのため、要因の評価項目として、以上の4つの要因のカテゴリーに分けた。

先行研究では、日本語レベルと使用度は不安に関係していると推測され、対象者の学位、日本語のレベルと使用度、学習環境、および動機付け、日本語を学習する期間、日本に住ん

でいる期間などの質問もあったため、質問紙に 8 項目の予備的な質問を加え、項目は合計 40 項目になった。

また、本研究では面談ではなく調査はオンラインのグーグルフォームを使用して行った。オンラインで質問紙を配布する理由は、遠隔に行える、匿名性もあり、速やかに行えるというメリットがあるからである。

4. 2 質問紙調査における質問紙の構成

対象者の母国語に合わせて、すべての項目は訳し、インドネシア語のみで表記した。以下に質問紙を述べていく。

表 1 本調査で使用する JLAS の 32 項目

No	<u>日本語教室内不安 (Rasa cemas dalam kelas) 〈JLAS IN〉</u>	<u>日本語教室外不安 (Rasa cemas diluar kelas) 〈JLAS OUT〉</u>
1	自分より他の生徒が日本語ができると思って不安になる。 Saya cemas karena merasa murid lain lebih pandai berbahasa Jepang dibandingkan saya	日本人と日本語で話をしているのかわからないとき不安を感じる。 Saya cemas ketika sedang berbicara dengan orang Jepang dan saya tidak paham apa yang sedang dibicarakan.
2	日本語の会話が、なかなか上手にならないことが心配です Saya khawatir karena kemampuan percakapan Bahasa Jepang saya tidak begitu meningkat.	日本人と話すとき、おかしな日本語を使っているのではないかと心配になる。 Saya khawatir apakah Bahasa Jepang yang saya gunakan aneh ketika sedang berbicara dengan orang Jepang.
3	先生に自分の日本語を低く評価されるのではないかと不安になる。 Saya cemas apakah guru menilai bahwa kemampuan Bahasa Jepang saya rendah.	電話で日本語を話さなければならないとき緊張する。 Saya gugup ketika harus berbicara di telepon dalam Bahasa Jepang.
4	指名されそうになるとどきどきする。 Saya gugup ketika rasanya akan segera dipanggil di kelas.	日本人が教室で学んだものどちがう日本語を使ったとき不安になる。

		Saya cemas ketika orang Jepang menggunakan Bahasa Jepang yang berbeda dengan yang diajarkan kelas.
5	教室で日本語を話すとき、ふだん緊張します Saya biasanya merasa gugup ketika berbicara Bahasa Jepang di kelas.	日本人に日本語で自分の意見を言わなければならないとき緊張する。 Saya gugup ketika saya harus mengatakan pendapat saya kepada orang Jepang dalam Bahasa Jepang
6	教室で、日本語を使って口頭発表をする時、緊張します Saya gugup ketika menggunakan Bahasa Jepang untuk presentasi oral.	困ったことがあって、日本人に日本語で助力を求めなければならないとき緊張する。 Saya gugup ketika harus meminta bantuan kepada orang Jepang dalam Bahasa Jepang saat saya sedang kesulitan.
7	教室で、声に出して日本語を読むとき、緊張します Saya gugup ketika membaca Bahasa Jepang dengan bersuara di kelas.	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。 Saya jadi cemas ketika raut wajah orang Jepang yang sedang mendengarkan saya bicara seolah tidak paham.
8	教室で、日本語を間違えないか心配です Saya khawatir apakah Bahasa Jepang saya salah atau tidak di kelas.	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 Saya gugup ketika harus menggunakan Bahasa Jepang formal(keigo).
9	教室で緊張をすると、ふだんは知っている日本語が思い出せません。 Ketika saya gugup di kelas, saya tidak bisa mengingat Bahasa Jepang yang biasanya saya ketahui.	何回言っても、日本人が私の日本語を分からないとき、あせります Saya panik ketika orang Jepang tetap tidak paham walaupun dikatakan berkali-kali.
10	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。 Saya gugup ketika menggunakan Bahasa Jepang untuk berdiskusi di kelas.	日本人との会話で、言いたいことが日本語でうまく言えないとき、あせります Saya panik dalam percakapan dengan orang Jepang ketika tidak bisa mengatakan yang saya ingin katakan dengan baik dalam Bahasa Jepang

11	<p>日本語を話すとき、他の学生に笑われないか心配です。</p> <p>Saya khawatir apakah murid lain menertawakan saya ketika saya berbicara Bahasa Jepang.</p>	<p>日本人が、私の日本語を笑わないか心配です</p> <p>Saya khawatir apakah orang Jepang menertawakan Bahasa Jepang saya.</p>
12	<p>他の学生が、私の日本語を下手だと思わないか心配です。</p> <p>Saya khawatir apakah murid lain berpikir bahwa kemampuan Bahasa Jepang saya rendah.</p>	<p>日本人と話すとき、日本語を速く話さなければならぬと思って、不安になります</p> <p>Ketika berbicara dengan orang Jepang, saya cemas apakah harus berbicara lebih cepat dalam Bahasa Jepang.</p>
13	<p>他の学生の前で日本語を間違えたとき、恥ずかしいです</p> <p>Ketika saya salah berbahasa Jepang di depan murid lain, saya sangat malu.</p>	<p>日本人が、私の日本語を下手だと思わないか心配です</p> <p>Saya khawatir apakah orang Jepang berpikir bahwa Bahasa Jepang saya buruk.</p>
14	<p>私の日本語のレベルは他の学生より低いのだろうか、と心配になります</p> <p>Saya khawatir apakah level kemampuan Bahasa Jepang saya lebih rendah dari murid lain.</p>	<p>私より日本語のうまい留学生在そばにいると、落ち着いて日本語を話せません</p> <p>Ketika disebelah saya ada siswa asing lain, saya jadi tidak bisa berbicara Bahasa Jepang dengan tenang.</p>
15	<p>日本語を間違えたとき、先生にしかられないか、心配です</p> <p>Saya khawatir apakah saya akan dimarahi/ditegur oleh guru ketika Bahasa Jepang saya salah.</p>	<p>レストランで、日本語を使って注文するとき、緊張します</p> <p>Saya gugup ketika memesan dalam Bahasa Jepang di restoran.</p>
16	<p>日本語の授業で、たくさんの方を勉強しなければならないとき、あせります。</p> <p>Saya panik ketika banyak yang harus dipelajari di pelajaran Bahasa Jepang.</p>	<p>(作成した JLAS OUT)</p> <p>日本人と話すとき、うっかりため口で話してしまうとき、失礼だと思われそうで不安になります。</p> <p>Saya cemas akan dianggap tidak sopan ketika tidak sengaja melontarkan bahasa kasual/akrab ketika sedang berbicara kepada orang Jepang.</p>

4. 3 全体的調査結果

目的は、インドネシアの学生の SLA の考えられる原因を理解することである。図 1 より、回答者の大多数は学部生 11 名 (57.1%) であり、修士 8 名 (38.1%) と博士課程の学生 1 名であった。

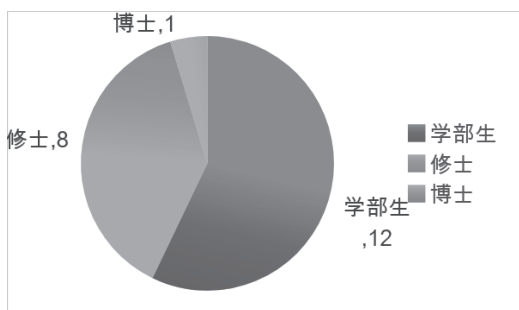


図 1 学位の割合

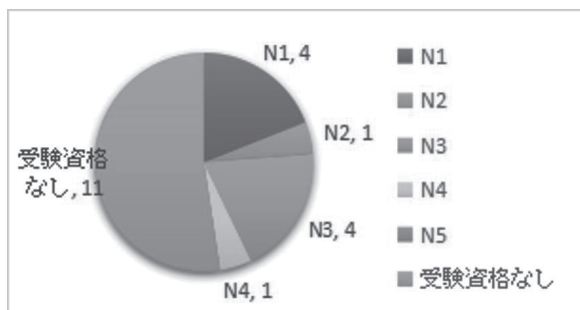


図 2 日本語能力レベルの割合

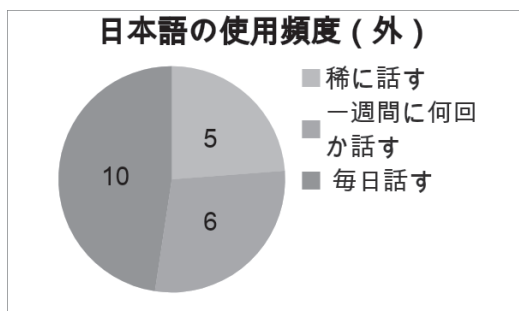


図 3 教室外の日本語使用頻度

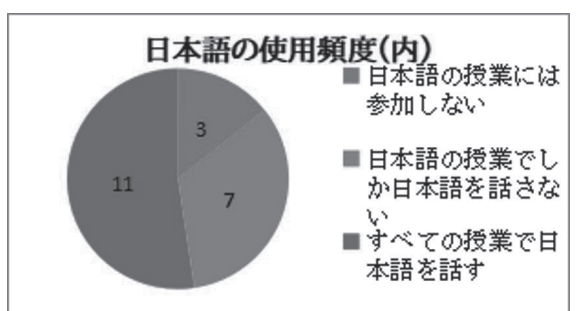


図 4 教室内の日本語使用頻度

経験上の観察によると、在日留学生のインドネシア人の大多数はあくまで基本的な日本語の能力を持っている。上の図 2 を見ると、半数以上 11 名 (52.4%) の回答者はまだ日本語能力試験の資格を取得していない。それに加えて、多くの交換留学プログラムは高度な日本語能力を必要とせず、英語での学習プログラムを提供している。日本語を学んだことがない学生は通常、短い語学コースが提供される。コミュニケーションを容易にするために、少なくとも N2 レベルが推奨されるが、N2 レベルの回答者は 1 名のみである。

また、ほとんどの回答者は、日本人と話す機会が十分でないことに同意し、また、もっと多くの機会を持ちたいと考えている。したがって、日本語で話したいという基本的な興味と動機があると考えられる。また、図 3 を見ると、回答者の過半数は、日本語の授業、教室

内で週に数回以上日本語を使用している回答者 10 名 (71.4%) であった。このことから、「日本人と日本語で話す機会がもっとたくさんあればいいと思います。」の項目の回答を反映しているのではないかと考える。次に、上の図 4 を見ると、回答者の過半数は教室内で毎日日本語を使用している 7 名 (52.4%) であった。日本の大学の多くは英語のプログラムを提供していないため、学習プログラムは日本語で提供されている可能性が高いと考えられる。留学の利益を得るには、日本語の能力を向上させる必要があり、留学生は自分の日本語学力を高めたい動機になると考えられる。そのため、日本語の能力が限られている生徒にとっては、授業の内容を理解するには言語の面で難しくなると考えられる。

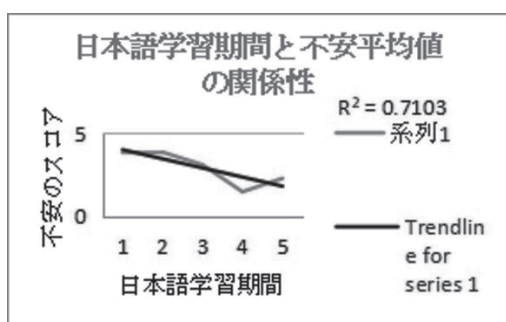


図 5 日本語学習期間と不安のスコア

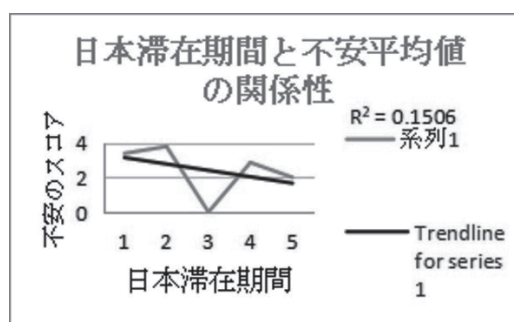


図 6 日本滞在期間と平均不安スコア

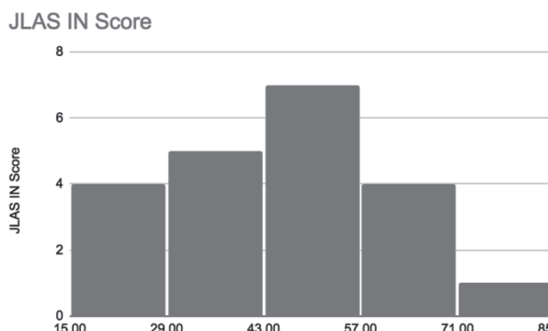


図 7 JLAS-IN のスコアの分布

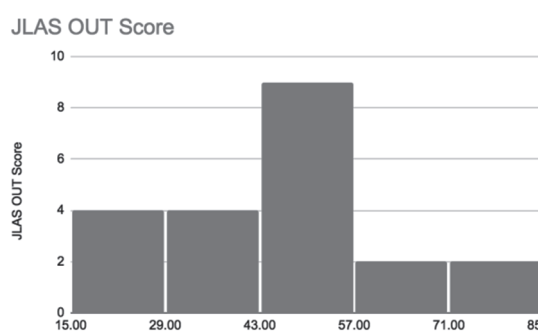


図 8 JLAS-OUT のスコアの分布

図 5 を見ると、学習者の大多数が少なくとも 6 か月間 (71.5%) 勉強していることがわかった。自己評定、学習の強度と方法は指定されていないため、おそらく、正式な授業または、指導ではなく、自習や長期間の学習も回答に含まれる可能性がある。日本語の勉強期間が長いほど、不安スコアは低くなる傾向が見られた (逆比例相関)。このことから、知識と実践を通じて蓄積された目標言語に精通することで、言語の不安を軽減するのに役立つと考えられる。また、目標言語に頻繁に接すると言語学習に役立つと考えられ、目標言語

の母語話者とのコミュニケーションを通して、自然に言語を習得するのに役立つと考えられる。よって、日本での滞在期間が長いほど、不安スコアは低くなる傾向が見られた（逆比例相関）。日本社会の文化や社会規範に精通することで、誤解や厄介な状況を減らせると考えられる。

次に、最も低い不安の平均値の項目と最も高い不安の平均値の項目を述べていく。JLAS IN と OUT の発話不安の項目の中で、「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」は 3.47 で、最も高き平均値であった。平均スコアが最も低い 4 つの質問は次に通りであった。「レストランで、日本語を使って注文するとき、緊張します」(OUT) のスコアは 2.14 で、「指名されそうになるとときどきする。」と「日本語を聞かなければならない」(OUT) は両方とも 2.61 を獲得し、「より速く話さなければならない」(OUT) は 2.19 を獲得し、最後に、「日本人に笑われないか」(JLAS-OUT) は平均で 2.04 を獲得した。最下位 4 つの質問を選択する予定であったが、カテゴリの自発性については、最低点で同点の項目が 2 つあったため、両方とも述べた。各カテゴリのスコアが最も低い項目の 5 つのうち 4 つは JLAS-OUT である。このことから、ほとんどの IJL は、これらの教室外で経験する状況ではそれほど不安を感じていないと推測できる。

表 2 カテゴリー別の教室内と教室外の不安の平均値

要因カテゴリー別	教室内平均値(IN)	教室外平均値(OUT)
失敗の恐れ	2.89	2.98
自発性	3	2.97
仲間との比較	2.9	2.71
知覚される反応	2.4	2.59

上の表 2 は各要因のカテゴリー別と教室内と教室外別の平均値を示す。最も高い平均値から最も低い平均値まで述べると、教室内の自発性は 3、教室外の失敗の恐れ 2.98、教室内の自発性は 2.97 であった。次に、教室内の仲間との比較は 2.90 で、教室内の失敗の恐れは 2.89 で、教室外の知覚される反応は 2.59 であった。一元配置分散分析を使用してこれらの因子を比較すると、結果は P 値 0.5069 ($\alpha=0.05$) と有意差は見られなかった。また、JLAS-IN と JLAS-OUT を区別せずに各カテゴリーの平均値を計算すると、自発性は 2.98、間違いの恐れは 2.93、仲間との比較は 2.80、知覚された反応は 2.49 であった。いずれにしても、「自発性」が最も高い不安のスコアを示している。

4. 4 項目別の分析

4. 4. 1 「知覚される反応」

「知覚される反応」の要因のカテゴリーは Horwitz & Cope (1986)、Young (1991)、MacIntyre と Gardner (1993)、Aida (1994)、Yan & Horwitz (2008)、Luo (2013)、元田 (2000) の研究に基づいて作成した。コミュニケーションでは、肯定的か否定的かにかかわらず、フィードバックに多くの注意が払われる。異文化の人とコミュニケーションをとるとき、関係を損なうリスクがあるため、話者は常に、マナーの間違いや誤解されることを心配する。否定的な反応を捉えた場合、その状況を修復しようとすることも不安を引き起こす可能性がある。相互作用が行われる前でさえ、否定的な反応の恐れによって不安が発生する場合もある。

また、以下の表 3 は「知覚される反応」のカテゴリーにおける、それぞれの項目の平均値と標準偏差を示す。太字は高得点を示し、明るい灰色は JLAS-IN と JLAS-OUT の項目は濃い灰色で示す。（以下の節の表も同様に表記する）。

表 3 知覚される反応の平均値、標準偏差、
および JLAS-IN と JLAS-OUT の相関係数（5 点満点）

項目(Question category)	平均 (Average)	標準偏差 (Standard Deviation)
先生に自分の日本語を低く評価されるのではないかと不安になる。	2.47	1.32
日本語を話すとき、他の学生に笑われないか心配です。	2.28	1.61
他の学生が、私の日本語を下手だと思わないか心配です。	2.52	1.63
日本語を間違えたとき、先生にしかられないか、心配です	2.33	1.19
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。	3.19	1.53
日本人が、私の日本語を笑わないか心配です	2.04	1.46
日本人が、私の日本語を下手だと思わないか心配です	2.36	1.46
日本人と話すとき、うっかりため口で話してしまうとき、不安になります。	2.76	1.51
相関係数	0.8682826958	

4. 4. 2 「失敗の恐れ」

「失敗への恐れ」は、元田(2000)、Horwitz & Cope (1986)、Young (1991)、MacIntyre (1992)、Aida (1994)、Kitano (2001)、Yan & Horwitz (2008)、Yalçın & İnceçay (2013)、Luo (2013)、元田 (2000)の研究に基づいている。学習環境は、非公式であろうと公式であろうと、なんらかの形で評価されるという認識はある。自分自信や他人からの判断はどうであれ、能力と成功の感覚は、生徒の話す自信に大きく影響するものである。これにより、発話能力の問題を引き起こし、不安の一因となり破壊的な、悪循環を促進することもある。

また、以下の表4は「失敗の恐れ」のカテゴリーにおける、それぞれの項目の平均値と標準偏差を示す。

表4 失敗の恐れ of 平均値、標準偏差、
および JLAS-IN と JLAS-OUT の相関係数 (5点満点)

項目(Question category)	平均 (Average)	標準偏差 (Standard Deviation)
教室で日本語を話すとき、ふだん緊張します	2.76	1.37
教室で、声に出して日本語を読むとき、緊張します	2.76	1.44
教室で、日本語を間違えないか心配です	3.33	1.49
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。	2.71	1.45
日本人に日本語で自分の意見を言わなければならないとき緊張する。	3.04	1.46
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	3.47	1.63
日本人との会話で、言いたいことが日本語でうまく言えないとき、あせります	3.28	1.38
レストランで、日本語を使って注文するとき、緊張します	2.14	1.38
相関係数	0.855799583	

4. 4. 3 「仲間との比較」

「仲間との比較」は、Aida (1994)、Kitano (2001)、Yan & Horwitz (2008)、Luo (2013)、元田 (2000)の研究に基づく要因である。自己の能力レベルを測定したいという願望は当然である。

比較することで、学習意欲を高め、適切な学習ペースを確保できる。しかし、やりすぎると非常に否定的な自己認識を引き起こし、多くの不安を引き起こす。多くの才能があり熟練した学習者に見られる競争的で完璧主義的な行動は、不安を経験するリスクを高める可能性がある。また、「仲間との比較」の категорияにおける、それぞれの項目の平均値と標準偏差を表5に併せて示した。

表5 仲間との比較の平均値、標準偏差、
および JLAS-IN と JLAS-OUT の相関係数（5点満点）

項目(Question category)	平均 (Average)	標準偏差(Standard Deviation)
自分より他の生徒が日本語ができると思って不安になる。	3.42	1.2
日本語の会話が、なかなか上手にならないことが心配です	3.14	1.35
他の学生の前で日本語を間違えたとき、恥ずかしいです	2.47	1.4
私の日本語のレベルは他の学生より低いのだろうか、と心配になります	2.57	1.36
日本人と日本語で話をしていて、彼らが何を話しているのかわからないとき不安を感じる。	3	1.41
日本人と話すとき、おかしい日本語を使っているのではないかと心配になる。	3.38	1.43
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	2.19	1.43
私より日本語のうまい留学生在そばにいと、落ち着いて日本語を話せません	2.28	1.48
相関係数	0.8086402707	

4. 4. 4 「自発性」

まず、「自発性」は..Yalçın&İnceçay (2013) の研究の不安の要素に基づいて作成した要因の категорияである。母国語を使用して評価される状況での自発的な発話でさえ挑戦的な活動である。理解が制限される外国語で話すように要求された場合ではさらに難易度が上がる。教室でのやり取りだけでなく、日常的な会話で予期しない語彙が必要になる場合にも、

日常生活における不安の原因である可能性がある。以下の表 6 で「自発性」のカテゴリーにおける、それぞれの項目の平均値と標準偏差を示す。

表 6 自発性の平均値、標準偏差、
および JLAS-IN と JLAS-OUT の相関係数（5 点満点）

項目(Question category)	平均 (Average)	標準偏差 (Standard Deviation)
指名されそうになるとときどきする。	2.61	1.35
教室で、日本語を使って口頭発表をする時、緊張します	3.04	1.32
教室で緊張をすると、ふだんは知っている日本語が思い出せません。	3.47	1.5
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。	2.85	1.42
電話で日本語を話さなければならないとき緊張する。	3.33	1.68
日本人が教室で学んだものところが日本語を使ったとき不安になる。	2.85	1.45
困ったことがあって、日本人に日本語で助力を求めなければならないとき緊張する。	2.61	1.68
何回言っても、日本人が私の日本語を分からないとき、あせります	3.09	1.70
相関係数	0.8396077289	

4. 5 JLAS-IN と JLAS-OUT 間の相関

JLAS-IN と JLAS-OUT それぞれの分析結果及び相関係数を述べていく。JLAS-IN の全体の不安スコアの平均値は 44.81 であり、JLAS OUT の平均値は 44.95 であった(UNESCO, 2021)。そして、JLAS-IN の標準偏差は 17.09 で、JLAS OUT の標準偏差は 18.40 である。よって、データ内の数値にばらつきがある可能性が高いと考えられる。使用される両側信頼区間は 95% ($Z=1.96$) であり、有意水準は 5% ($\alpha=0.05$) である。JLAS-IN と JLAS-OUT のスコアのヒストグラムの形状に基づいて、分布は正規分布であるといえる。

また、JLAS-IN と JLAS-OUT の不安スコアが異なるかどうかを判断するために、正規分布と対応のある t 検定を実行した（以下の図 9、図 10 を参照）。結果の両側 P 値は 0.9227 であり、JLAS-IN と JLAS-OUT のスコアに大きな違いがほぼないことを示す。

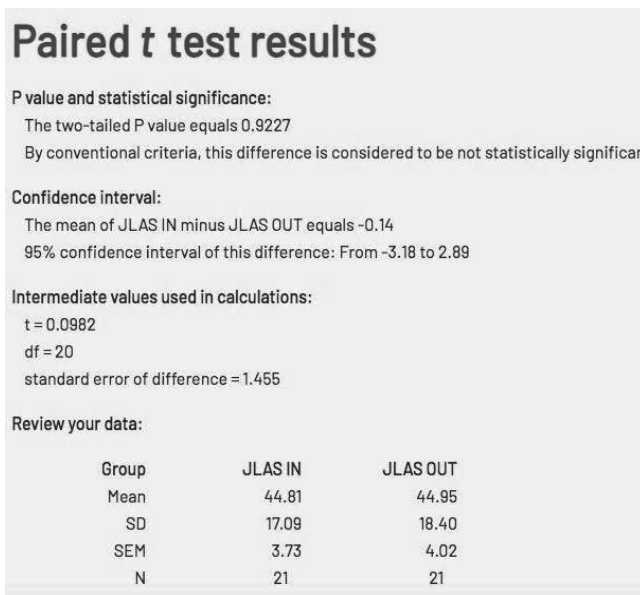


図9 T-test calculator GraphPad by Dotmatics のサイトを通して t 検定の計算
<https://www.graphpad.com/quickcalcs/ttest1.cfm>

	JLAS IN	JLAS OUT
1	20	18
2	41	50
3	45	43
4	36	30
5	53	43
6	57	54
7	67	65
8	80	79
9	36	33
10	68	80
11	48	52
12	43	37
13	29	23
14	16	19
15	19	34
16	46	46
17	51	48
18	39	46
19	63	69
20	28	19
21	56	56

図10 JLAS-IN と JLAS-OUT の2つのグループ、回答者の合計スコアの画像

JLAS-IN と JLAS-OUT の発話関連の項目の中で、神経質と敬語に関する質問の平均は3.47と最も高かった。各カテゴリのスコアが最も低い質問の4つのうち3つは JLASOUT であった。つまり、教室外で発生するこれらの状況では、生徒はそれほど不安を感じないと考えられる。最高から最低の平均スコアにランク付けされた各要因は、自発性 (2.98)、間違いの恐れ (2.93)、仲間との比較 (2.80)、および対話者の知覚される反応 (2.49) であった。そして、全体的な JLAS-IN と JLAS-OUT の相関係数は $r=.93$ であった ($p < .001$)。

5. 結論と今後の課題

5. 1 今後の課題

UNESCO の国勢調査によると、2021 年には日本に 4722 人のインドネシアの大学生がいると報告した。それに比べて、本研究の回答者は 21 人であり、非常に小さいサンプルサイズであるため、母集団を十分に代表していない可能性が高いと考えられる (UNESCO 2021)。したがって、今回の調査では、対象者が偏った人口である可能性はある。日本に留学する IJL は、カルチャーショックを既に乗り越え、留学が許可されるまでに、面接などの難しい手順を既に合格に必要な自信を持っているため、大抵の対象者はコミュニケーションに不安が

ない人たちである可能性も推測される。その他、回答者が調査の質問を誤って解釈したり、誤って記入したりする恐れがある。それに加えて、質問紙は日本語からインドネシア語に翻訳されたため、インドネシア人の母語話者 1 人に校正されたが、訳された表現に対して、回答者ごとに印象が異なる場合も考えられる。そのようなリスクを完全に排除することはできないが、対策として、複数の母語話者に校正を頼むか、あるいは、まずは小数人で基礎的な調査を行い、質問紙の試運転を行うべきであろう。また、オンラインで配布したため、記入時の対象者の様子は確認できなかったため、不正や他のリスクもあり得る。批判、または持つべき自信に対する社会的期待によって、回答が影響される恐れもある。そのため、予めフォームの冒頭部分には、得た情報を機密にし、研究以外の目的に使用しないという保証を書いた。無記名式質問紙のため、回答者の名前、性別、年齢を要求せず、回答者にそれぞれ番号を割り当てブラインドで分析を行った。

先行研究の元田(2000)は 84 項目の質問紙と因子分析を用いて、様々な国から 400 名の学生を対象に調査を行ったが、本研究では、回答者は 21 名である。また、因子分析に関する知識が不足しているため、本研究では因子分析ではなく記述統計で行った。よって、質問紙調査の分析方法も質問紙調査の内容も異なり、元の形式とは凝縮されている。

本研究の質問紙は 40 項目もあるため、回答者が集中力を失ったり、急いだりした場合、間違えて記入する場合も可能である。また、指示と項目の意味を正しく理解していない恐れがある。そのため、予防策として 1 問の回答を逆の回答順にしたが、この方法は不十分である。また、質問紙の長さに関しては、質問紙を要約して、妥当性を検証できれば望ましい。

5. 2 結論

外国語不安は語学学習者が経験する重大な問題であり、日本で留学している IJL の日本語の不安を理解することを目的に調査を行った。今回の調査では、言語不安のスコアに影響を与えると疑われる背景変数を調査したところ、日本滞在期間と日本語学習期間は不安のスコアと逆相関している可能性があるかと推測された。教室内で最も不安を誘発する要因は「他の人の知覚された反応」であり、教室外で最も高い得点要因は「自発性」であると以前は理論化されたが、結果として、すべてのカテゴリの平均値が 2.49~3 の範囲で比較的 low、要因のカテゴリの間に有意差がないことが示された (P 値= 0.5069)。不安スコアは教室の外よりも教室の方が高いという仮説が立てられた。相関テストの結果に基づいて、テストされた各要素のスコアは、教室の内外で密接に相関している。対応のある t 検定も実行され、教室内外の各参加者のスコアに有意差は見られなかった (P 値=0.9227)。また、元田(2000)の結果と同じく、JLAS-IN と JLAS-OUT の間の相関が高かった。

また、本調査の結果については、2 つの可能性が考えられる。まず、IJL に支配的な要因がないか、IJL に関連する他の要因がある。なお、今後の研究のために、他の調査方法を検

討する必要があると考えられる。それに加えて、今回の調査では含まれなかった要因が IJL にとって、より不安を引き起こす要因という可能性もある。そのため、個々の観察で要因を見つけることを提案する。

参考文献

- 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, 155–168.
- Bardel, C., Falk, Y. (2007). *The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax*. *Second Language Research*, SAGE Publications, 2007, 23 (4), pp.459-484. [ff10.1177/0267658307080557](https://doi.org/10.1177/0267658307080557). [ff.fhal-00570736f](https://doi.org/10.1177/0267658307080557)
- Cenoz, J. (2001). *The effect of linguistic distance, L2 status and age on crosslinguistic influence in third language acquisition*. In Cenoz, J., Hufeisen, B. and Jessner, U., editors, *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 8–20.
- Cenoz, J. (2003) *The role of typology in the organization of the multilingual lexicon*. In Cenoz, J, Hufeisen, B. and Jessner, U., editors, *The multilingual lexicon*. Dordrecht: Kluwer, 103–16.
- Cenoz, J. and Jessner, U. (2000) *Introduction*. In Cenoz, J. and Jessner, U., editors, *English in Europe: the acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters, VII–XII.
- Damayanti, A. (2016). *Foreign Language Learning Anxiety in 2013's Japanese Language Education Students of Semarang State University*. Arts and Humanities Faculty, Semarang State University.
- Djafri, F., Wimbari, S. *Measuring foreign language anxiety among learners of different foreign languages: in relation to motivation and perception of teacher's behaviors*. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. 3, 17 (2018). <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0058-y>
- Duxbury, John & Tsai, Ling-Ling. (2010). *The Effects of Cooperative Learning of Foreign Language Anxiety: A Comparative Study of Taiwanese and American Universities*. *International Journal of Instruction*. 3.
- Gkonou, C. (2017). 8. *Towards an Ecological Understanding of Language Anxiety*. *New Insights Into Language Anxiety*, 135-155. doi: 10.21832/9781783097722-009
- Kitano, K. (2001). *Anxiety in the College Japanese Language Classroom*. *The Modern Language Journal*, 85(4), 549-566. doi: 10.1111/0026-7902.00125
- Hufeisen, B. (1998). *L3: Stand der Forschung: was bleibt zu tun? [L3: Status of current research: what remains to be done?]*. In Hufeisen, B. and

- Lindemann, B., editors, *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 169–84.
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). *Foreign Language Classroom Anxiety*. *The Modern Language Journal*, 70(2), pp.125-132. doi: 10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x
- Horwitz, E. (2010). *Foreign and second language anxiety*. *Language Teaching*, 43(2), 154-167. doi:10.1017/S026144480999036X
- Jin, Y., de Bot, K., & Keijzer, M. (2015). Factors associated with foreign language anxiety. *Dutch Journal Of Applied Linguistics*, 4(1), 67-85. doi: 10.1075/dujal.4.1.07jin
- Luo, H. (2013). *Foreign Language Anxiety: Past and Future*. *Chinese Journal Of Applied Linguistics*, 36(4), 442-464. doi: 10.1515/cjal-2013-0030
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). *Anxiety and Second-Language Learning: Toward a Theoretical Clarification*. *Language learning*, 39(2), 251–275. doi:10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). *The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language*. *Language learning*, 44(2), 283-305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- Muliadi, M., Danasasmita, W., & Widiyanti, S. (2022). *Language Anxiety in Online Japanese Speaking Learning: Study on Beginner Level of Japanese Language Students*. *Journal Of Japanese Language Education And Linguistics*, 6(1), PRESS. doi: 10.18196/jjlel.v6i1.12268
- Nishitani, M., & Matsuda, T. (2011). The Relationship between Language Anxiety, Interpretation of Anxiety, Intrinsic Motivation and the Use of Learning Strategies (pp. 438-446). *US-China Education Review*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED524889>
- Oda, H., Sinatrya, J., Nishar, U., Foong, A., & Ichii, N. (2021). A Within-Asia Comparison in English Language Classroom Anxiety. In *The Southeast Asian Conference on Education* (pp. 1-16). Singapore: IAFOR. Retrieved from https://papers.iafor.org/wp-content/uploads/papers/seace2021/SEACE2021_59702.pdf
- Purwaningrum, E. W., Hamamah, Degeng, P. D. D. (2020). Japanese Language Learners Anxiety: Barriers or Successful Support. *Jurnal Budaya FIB UB*, 1(1), 1-9.
- Saito, Y., Garza, T., & Horwitz, E. (1999). *Foreign Language Reading Anxiety*. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202-218. doi: 10.1111/0026-7902.00016
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning* 28.1, 129–142.

- Subekti, A. (2018). Investigating the Relationship between Foreign Language Anxiety and Oral Performance of Non-English Major University Students in Indonesia. *Dinamika Ilmu*, 18(1), 15-36. <https://doi.org/10.21093/di.v18i1.880>
- UNESCO Institute for Statistics. (2021). Global Flow of Tertiary-Level Students | UNESCO UIS. Retrieved 30 July 2022, from <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>
- Yalçın, Ö., & İnceçay, V. (2014). Foreign Language Speaking Anxiety: The case of Spontaneous Speaking Activities. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 116, 2620-2624. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.623
- Yan, J., & Horwitz, E. (2008). Learners' Perceptions of How Anxiety Interacts With Personal and Instructional Factors to Influence Their Achievement in English: A Qualitative Analysis of EFL Learners in China. *Language Learning*, 58(1), 151-183. doi: 10.1111/j.1467-9922.2007.00437.x
- Young, D. J. (1991). *Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?*. *Modern Language Journal*, 75(4), 426-439. <https://doi.org/10.2307/329492>
- 国際交流基金 (2018) 『2018 年度海外日本語教育機関調査報告書』 p.13.
- 元田静 (1999) 「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.
- 元田静 (2000) 「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, 48(4)』 422-432.
- 元田静・MOTODA, S. (2004) 「第二言語不安と自尊感情との関係 : 日本語学習者を対象として」『言語文化と日本語教育』 28, 22-28.
- 望月通子 (2008) 「複合環境における第二言語不安」『関西大学外国語教育研究』 16, 13-25.
- 竹内智美・畑中香乃 (2017) 「京都産業大学交換留学生の「第二言語教室不安」に関する一考察」 36-44.

キーワード : 日本語教育、第二言語不安、日本語不安、日本語不安尺度 JLAS、
目標言語環境、教室内・教室外不安